



GÖTEBORGS UNIVERSITET
SAMHÄLLSVETENSKAPLIGA FAKULTETEN

Ledarskapsutbildning – till vilken nytta?

En studie om chefers försök att tillämpa det som
förmedlats under en ledarskapsutbildning

Examensarbete för kandidatexamen i personalvetenskap 15 hp,

Natalie Engström

Josefine Hallenrud

Handledare: Gun-Britt Wärvik

Juni, 2013

ABSTRACT

Examensarbete, kandidat: 15 hp
År: 2013
Handledare: Gun-Britt Wärvik
Examinator: Karin Lumsdén Wass

Årligen investeras åtskilliga summor på ledarskapsutbildning. Studier visar dock att den kunskap som utvecklas under utbildningen i begränsad utsträckning tillämpas i arbetskontexten. För att kunna dra nytta av de satsningar som görs på ledarskapsutbildningar, måste det inom organisationer bli högsta prioritet att skapa goda förutsättningar för medarbetare att använda sig av de kunskaper som utbildningen syftar till att lära ut. Kontextuella faktorer har visat sig vara av avgörande betydelse för individens möjligheter att använda sig av det som förmedlats under en utbildning.

Syftet med denna studie har varit att undersöka hur en organisation kan skapa förutsättningar för chefer att använda det som förmedlats under en ledarskapsutbildning i sitt dagliga arbete, samt ge fördjupad kunskap om vilka hinder och möjligheter chefer upplever i sina försök att tillämpa det som lärts in under en genomgången ledarskapsutbildning. Forskningsproblematiken har studerats med utgångspunkt i en organisation som vid tidpunkten för genomförandet av studien stod inför utmaningen att lyckas implementera de operativa chefernas nyförvärvade kunskaper från en genomförd ledarskapsutbildning, i verksamheten. För att besvara studiens forskningsfrågor har tio kvalitativa intervjuer med operativa chefer inom organisationen genomförts. Insamlad data har bearbetats genom en innehållsanalys och sedan analyserats, tolkats och diskuterats i relation till studiens teoretiska utgångspunkter och ett urval av tidigare forskning inom området kunskapsöverföring.

Resultatet visar att samtliga chefer i efterhand har målat upp en positiv bild av den genomförda utbildningen och att de upplever utbildningsinnehållet som relevant för rollen som chef inom organisationen, vilket indikerar att cheferna varit benägna att använda det som förmedlats under utbildningen. Det framstår också som att benägenheten att använda utbildningsinnehållet i sitt dagliga arbete påverkas av tidigare erfarenheter och förhållnings-sätt. Vårt resultat indikerar även att det finns ett flertal faktorer som kan utgöra hinder eller möjligheter i chefernas försök att tillämpa de kunskaper som förmedlats under ledarskapsutbildningen och att det finns både positiva och negativa aspekter av de flesta av dessa faktorer. Några av de faktorer som är av betydelse är autonomi och handlingsfriheten i arbetet, de normer som råder inom organisationen, samt det sociala stödet från överordnad och kollegor.

Nyckelord: Ledarskapsutbildning, kunskapsöverföring, organisationskultur, handlingsfrihet, socialt stöd

TACK!

Vi vill rikta ett stort tack till alla de som har bidragit till att denna studie varit möjlig att genomföra. Tack till Carina, personalansvarig på det studerade företaget, för uppvisat engagemang och för att du har varit tillgänglig under hela arbetsprocessen. Vi vill även tacka alla de operativa chefer som ställt upp på intervjuer och delat med sig av sina värdefulla upplevelser av den genomförda ledarskapsutbildningen. Utan ert deltagande hade studien inte varit möjlig att genomföra.

Ett stort tack till vår handledare Gun-Britt Wärvik som har varit oerhört engagerad under arbetets gång. Tack för alla insiktsfulla och givande diskussioner som vi har haft. Dina synpunkter och förslag har varit ovärderliga.

Slutligen vill vi tacka våra närstående som har haft tålamod nog att stå ut med oss under denna period. Ni har varit ett stort stöd.

Natalie Engström, Josefine Hallenrud

Göteborg den 7 juni 2013

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1 INLEDNING.....	1
1.1 BAKGRUND	2
1.2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	3
1.3 AVGRÄNSNINGAR	4
2 TIDIGARE FORSKNING	4
2.1 FORSKNINGSSOMRÅDET KUNSKAPSÖVERFÖRING	4
2.2 JÄMFÖRELSE AV TIDIGARE STUDIERS METODER OCH RESULTAT	7
2.3 TIDIGARE FORSKNING I RELATION TILL VÅR STUDIE	10
3 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	11
3.1 ERFARENHETER OCH FÖRHÅLLNINGSSÄTT	11
3.2 ORGANISATORISKA STÖDSTRUKTURER	12
3.3 HANDLINGSFRIHET	13
4 METOD	14
4.1 VAL AV ANSATS	15
4.2 METOD FÖR DATAINSAMLING	15
4.3 LITTERATURSTUDIER	15
4.4 URVAL	16
4.5 GENOMFÖRANDE	16
4.6 TRANSKRIBERING OCH BEARBETNING AV MATERIAL	18
4.7 ETISKA ASPEKTER	19
4.8 METODDISKUSSION	20
5 RESULTAT OCH ANALYS.....	21
5.1 ATT LÄRA UT MJUKA FÄRDIGHETER.....	21
5.2 ERFARENHETERS OCH FÖRHÅLLNINGSSÄTTETS BETYDELSE FÖR KUNSKAPSÖVERFÖRING	23
5.2.1 <i>Chefernas förväntningar på och upplevelser av ledarskapsutbildningen</i>	23
5.2.2 <i>De individuella upplevelsernas betydelse</i>	24
5.2.3 <i>Det egna lärandets varaktighet</i>	25
5.3 HANDLINGSFRIHET - PÅ GOTT OCH ONT	27
5.3.1 <i>Handlingsfrihet och autonomi - en förutsättning för variation och utveckling</i>	27
5.3.2 <i>Det egna ansvarets begränsningar för kunskapsöverföring</i>	28
5.4 ORGANISATORISKA STÖDSTRUKTURER	29
5.4.1 <i>Att skapa en organisationskultur som främjar kunskapsöverföring</i>	29
5.4.2 <i>Socialt stöd</i>	31
6 SLUTSATSER, DISKUSSION OCH FORTSATT FORSKNING	34
6.1 SLUTSATSER	34
6.2 DISKUSSION	36
6.3 FORTSATT FORSKNING	38
LITTERATURFÖRTECKNING	40

BILAGA 1: Intervjuguide

1 INLEDNING

I inledningen som följer presenteras bakgrunden till studien. Först beskrivs problematiken kring tillämpning och bibehållande av kunskaper, som förmedlats under en genomförd ledarskapsutbildning, på en övergripande samhällsnivå. Sedan följer en beskrivning av det företag som är föremål för studien. Företagsbeskrivningen mynnar vidare ut i syfte och frågeställningar. Avsnittet avslutas med avgränsningar gjorda i samband med studien.

Till följd av globalisering och en alltmer dynamisk omvärld präglas dagens samhälle av ständiga marknadsförändringar, teknologisk utveckling och ökad konkurrens över nationsgränserna. Nya villkor i arbetslivet har bidragit till att den ekonomiska, sociala och teknologiska kontext där ledarskap bedrivs förändrats. Som ett led i denna utveckling har även kraven på ledarskapet inom organisationer kommit att förändras. Chefer förväntas vara generalister som kan handskas med personal- och kompetensutvecklingsfrågor och dessutom arbeta strategiskt med marknadsfrågor och kundrelationer (Nilsson 2005; Dalton 2010). De förändrade kraven på ledarskapet har inneburit nya utmaningar och ett ökat ansvar för chefer i nutida organisationer. En ytterst aktuell fråga i detta sammanhang är därför hur organisationer ska lyckas skapa förutsättningar för sina chefer att möta arbetsmarknadens krav och efterfrågan.

För många organisationer betraktas idag ledarskapsutveckling som lösningen på de problem som kan uppstå i samband med nya utmaningar och ett ökat ansvar för chefer. Ett vanligt förekommande sätt att organisera ledarskapsutveckling är genom utbildning. Organisationer i dagens samhälle investerar betydligt mycket mer pengar på ledarskapsutbildning än tidigare och det finns ofta en stark tilltro till värdet av ledarskapsutbildningar inom organisationer. Ledarskapsutbildning är idag en miljardindustri i Sverige. Uppskattningsvis investerade svenska organisationer cirka 4 miljarder kronor på ledarskapsutbildning år 2000, vilket utgör en ansevärd del av den kompetensutveckling som tillhandahålls inom organisationer på den svenska arbetsmarknaden (Nilsson 2005; Dalton 2010). Ett flertal studier visar dock att den kunskap som förvärvats och utvecklats genom ledarskapsutbildningar i begränsad utsträckning används i det dagliga arbetet. Av denna anledning misslyckas många organisationer med att nyttja det potentiella värdet av sina investeringar (Ciporen 2010).

Vad som intresserar oss är hur chefer som har genomgått en ledarskapsutbildning upplever sina försök att i sin verksamhet använda sig av det som förmedlats under utbildningen, samt vilka hinder och möjligheter som har betydelse för huruvida tillämpning av det som förmedlats under utbildningen kommer att ske. Tillämpning och bibehållande av de kunskaper som utvecklats hos individen under en utbildning, är en process som i litteraturen benämns som kunskapsöverföring. För att organisationer ska förbli konkurrenskraftiga på den globala marknaden och kunna dra nytta av de satsningar som görs på ledarskapsutbildningar, måste det inom organisationer bli högsta prioritet att skapa goda förutsättningar för

medarbetare att använda sig av de kunskaper som utbildningen syftat till att lära ut (Haskell 2001).

I denna studie kommer problematiken kopplad till företeelsen kunskapsöverföring att studeras med utgångspunkt i organisationen Maskin & El AB¹, där frågan om hur en organisation på bästa sätt kan stödja kunskapsöverföring är ytterst aktuell. Maskin & El AB genomförde under år 2012 en ledarskapsutbildning där samtliga operativa chefer medverkade. I dagsläget finns dock inga utarbetade strategier för hur organisationen ska skapa förutsättningar för cheferna att tillämpa de kunskaper som införskaffats och utvecklats under utbildningens gång. Med bakgrund av ovanstående problematik står därmed Maskin & El AB nu inför en ny utmaning, att lyckas implementera chefernas nyförvärvade kunskaper i verksamheten.

Med tanke på att planering och genomförande av utbildningsinsatser är ett av personalavdelningens främsta ansvarsområden anser vi att denna problematik är högst relevant för det personalvetenskapliga området. Personalutveckling betraktas ofta som en framgångsfaktor inom organisationer, då syftet är att förbättra medarbetares prestationer och därmed öka organisationens effektivitet och produktivitet. Som tidigare nämnt resulterar dock inte ledarskapsutbildning nödvändigtvis i överföring av det som förmedlats under utbildningen till det dagliga arbetet, vilket utgör en problematik som bör beaktas inom organisationer (Subedi 2004). Av denna anledning anser vi att problematiken kopplad till företeelsen kunskapsöverföring är ett intressant forskningsområde. Vår förhoppning är att denna studie ska öka vår förståelse för vilka aspekter som har betydelse för kunskapsöverföring och därmed vara någonting som vi kan ha nytta av i vårt framtida yrke som personalvetare.

1.1 Bakgrund

Maskin & El AB är en av Skandinaviens största uthyrare av byggrelaterade tjänster och produkter. Organisationen ingår som en del i en större koncern och är uppdelad i två olika verksamhetsområden, El och Maskinuthyrning. Företaget har cirka 500 anställda och omsätter cirka 1,3 miljarder kr/år. Av de cirka 500 anställda är 31 operativa chefer, eller depåchefer som de benämns inom bolaget. Dessa chefer ansvarar för driften av sammanlagt 33 depåer förlagda på olika orter i Sverige.

Som tidigare redovisats genomförde organisationen en ledarskapsutbildning under år 2012. Bakgrunden till denna satsning var att en stor andel av de operativa cheferna inte hade genomgått någon formell ledarskapsutbildning. Många av de chefer som idag innehar en chefsposition har börjat arbeta som yrkesverksamma inom organisationen och avancerat som ett resultat av goda arbetsprestationer. När personalarbetet inom organisationen blev mer strukturerat tillkom nya krav på cheferna, vilket innebar att de fick ett utökat ansvar för olika personalrelaterade uppgifter. Ledarskapsutbildningen var i första hand någonting som

¹ Maskin & El AB är en pseudonym

efterfrågades av cheferna, då de med anledning av de ökade kraven upplevde en osäkerhet i sin chefsroll. Det fanns därmed ett behov av en relativt grundläggande utbildning inom ledarskap. Målet med ledarskapsutbildningen var att höja kvaliteten i chefsarbetet samt att stötta de chefer som upplevde otillräcklig kompetens i att utföra vissa ledarskapsrelaterade arbetsuppgifter. Det fanns inom organisationen också en allmän uppfattning om att det är viktigt att skapa en gemensam grund att stå på, varför samtliga chefer fick genomgå ledarskapsutbildningen.

Ledarskapsutbildningen utformades av koncernens interna utbildningsenhet i samarbete med externa konsulter och utgjordes av sammanlagt nio utbildningstillfällen fördelade på tre tillfällen. Den pedagogiska tanken med att skapa spridning i utbildningstillfällena var att cheferna skulle få möjlighet att praktisera sina nyförvärvade kunskaper under den period som utbildningen pågick. Antalet deltagare varierade mellan 12 och 16 personer. Syftet med utbildningsinsatsen var att skapa förutsättningar för ökad självinsikt och att öka den personliga kompetensen i rollen som chef. Ett genomgående fokus i utbildningen var områdena kommunikation, gruppdynamik och konflikthantering. Under utbildningens genomförande varvades teoretiska föreläsningar med rollspel, övningsuppgifter och diskussioner i större och mindre grupper. Utbildningsinsatsen avslutades med ett uppföljningstillfälle, där cheferna gavs möjlighet att tillsammans reflektera över den genomgångna utbildningen och sätta upp mål för den fortsatta utvecklingen inom sitt ledarskap.

Utöver dessa tillfällen har inga gemensamma träffar inplanerats av organisationen. Personalchefen på Maskin & El AB berättar att det i dagsläget inte finns några utarbetade strategier för hur organisationen ska arbeta vidare med att stödja chefernas utveckling i sitt ledarskap efter utbildningen. En ytterst aktuell fråga är därmed hur Maskin & El AB kan skapa förutsättningar för cheferna att tillämpa de kunskaper som införskaffats och utvecklats under utbildningen samt hur organisationen kan hantera de eventuella hinder som cheferna upplever i detta sammanhang. Det faktum att organisationen i dagsläget inte har några utarbetade strategier för att stödja övergången från utbildningskontexten till arbetskontexten är ett av skälen till varför just Maskin & El AB är föremål för denna studie.

1.2 Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med vår studie är att bidra till ökad förståelse för hur en organisation kan skapa förutsättningar för chefer att använda det som förmedlats under en ledarskapsutbildning, i sitt dagliga arbete. Mer specifikt syftar vår studie till att ge fördjupad kunskap om villkor som är av betydelse för chefers möjligheter att tillämpa det som lärts in under en genomgången ledarskapsutbildning. Denna studie genomförs med utgångspunkt i en specifik organisation, närmare bestämt Maskin & EL AB.

Ovanstående syfte har resulterat i följande frågeställningar:

- ❖ *Vilka aspekter har betydelse för chefernas benägenhet att använda det som förmedlats under ledarskapsutbildningen i sitt dagliga arbete?*
- ❖ *Vilka hinder och möjligheter beskriver cheferna i sina försök att tillämpa det som förmedlats under ledarskapsutbildningen?*

1.3 Avgränsningar

Fokus för denna studie ligger på individuella och organisatoriska aspekter som kan hindra eller möjliggöra tillämpning och bibehållande av de kunskaper som förmedlats under en ledarskapsutbildning. Vi har valt att inte fokusera på ledarskapsutbildningens utformning utan enbart på hur cheferna upplever sina försök att i efterhand använda kunskaperna i det dagliga arbetet. Studien har även avgränsats till att enbart ta hänsyn till chefernas egna upplevelser av ledarskapsutbildningen, varför exempelvis överordnades, kollegors eller underordnades upplevelser inte kommer att undersökas.

2 TIDIGARE FORSKNING

I följande avsnitt presenteras ett urval av tidigare forskning som bedrivits inom området kunskapsöverföring. I de inledande styckena ges en beskrivning av hur synen på kunskapsöverföring förändrats över tid samt hur begreppet kan definieras i modern litteratur. Vidare görs en jämförelse mellan olika studiers metoder och resultat. Två mer ingående exempel på studier inom området ges. Slutligen beskrivs de implikationer som tidigare forskning haft för vår studie.

2.1 Forskningsområdet kunskapsöverföring

Hur kunskap kan överföras från en situation till en annan har varit ett fokusområde för forskning i många decennier. Företeelsen kunskapsöverföring beskrivs av Blume, Ford, Baldwin & Huang (2009) som en bestående forskningsproblematik inom psykologi och pedagogik, där flera forskare har försökt skapa förståelse för de omständigheter som har betydelse för huruvida kunskapsöverföring sker (jfr Huczynski & Lewis 1990; Baldwin & Ford 1988). Den ursprungliga synen på kunskapsöverföring innehåller dock vissa begränsningar, då tillämpning och bibehållande av de kunskaper som förmedlats under en utbildning ansågs ske oberoende av organisatoriska omständigheter, så länge det fanns likheter mellan utbildningsinnehållet och arbetsuppgifterna. Denna syn på kunskapsöverföring innebär därmed ett åsidosättande av andra kontextuella faktors inverkan på kunskapsöverföring. Begreppet har allt eftersom kommit att utvecklas och definieras i modern litteratur som tillämpning och bibehållande av kunskap, färdigheter och attityder som införskaffats i en utbildningssituation skild från den kontext där kunskaperna ska tillämpas (Baldwin & Ford 1988; Cheng & Ho 2001).

Beskrivningen av kunskapsöverföring som någonting som sker mellan två olika kontexter förutsätter att den studerade utbildningsinsatsen är frikopplad från det dagliga arbetet. Dalton (2010) menar att detta sätt att organisera utbildning, genom externa kurser och utbildningsprogram, fått möta en ökad skepsis under de senaste decennierna på grund av bland annat svårigheterna att överföra kunskaper från ett sammanhang till ett annat. Nya metoder för lärande, som bygger på idéer om lärande integrerat i arbetet, har växt fram (Dalton 2010; Ellström & Hultman 2004). Trots den ökade skepsis gentemot externa utbildningsinsatser som Dalton (2010) beskriver, visar studier att denna typ av organisering är mycket utbredd när det kommer till ledarskapsutbildning (jfr Nilsson 2005). Ett kritiskt och avgörande moment då utbildning organiseras som fristående aktiviteter, är att lyckas sprida och använda kunskaperna och erfarenheterna från utbildningsmiljön till arbetsmiljön. Baldwin and Ford (1988) beskriver kunskapsöverföringsprocessen i två dimensioner. Den första dimensionen är generalisering och den andra dimensionen är vidmakthållande över tid. Dimensionen generalisering innefattar i vilken utsträckning de kunskaper som införskaffats under utbildningen tillämpas i olika arbetssituationer. Dimensionen vidmakthållande innefattar i vilken utsträckning de förändringar i exempelvis beteende och arbetssätt som kommit till stånd efter utbildningen kvarstår över tid. För att kunskapsöverföring ska sägas ha skett måste de inlärd kunskaperna från utbildningen ha anpassats för användning i arbetskontexten och dessutom ska användningen visa sig bli bestående över tid (Baldwin & Ford 1988; Blume et al. 2009).

I befintlig litteratur inom ämnesområdet går det att urskilja tre huvudsakliga områden som har en inverkan på kunskapsöverföring inom organisationer. Dessa områden utgörs av organisatoriska eller arbetsplatsrelaterade faktorer, individrelaterade faktorer och faktorer relaterade till utbildningens design (Subedi 2004, 598). Tidig empirisk forskning på området utgår dock i huvudsak från de faktorer som är relaterade till utbildningens design (Cheng & Ho 2001). En väsentlig del av denna forskning har sökt förbättra utformningen av olika typer av utbildningar genom införlivandet av lärandeprinciper. Enligt en forskningsöversikt av Baldwin och Ford (1988) har tidig forskning om kunskapsöverföring kretsat kring vissa grundläggande principer där vikten av exempelvis identiska element poängteras. Identiska element beskrivs i litteraturen som den grad av identiska förhållanden som råder mellan utbildnings- och arbetskontexten. Forskningsresultaten visar att graden av kunskapsöverföring ökar i det fall utbildningen i hög utsträckning är förenlig med arbetskontexten (jfr Thorndike & Woodworth 1901). Baldwin och Ford (1988) menar dock att en begränsning i den forskning som bedrivits inom sådana lärandeprinciper är att den utgått från inlärd faktakunskap och standardiserade arbetsuppgifter. Som ett resultat har dessa lärandeprinciper begränsad användbarhet när det kommer till att utforma utbildning som syftar till att utveckla de komplexa kunskaper och färdigheter som krävs i dagens organisationer.

Denna problematik lyfts även fram av Laker och Powell (2011) som gör en distinktion mellan mjuka och hårda färdigheter. Mjuka färdigheter avser mellanmännsliga och sociala

färdigheter och förmågor såsom exempelvis kommunikativ förmåga, konflikthantering, ledarskap, emotionell intelligens och självmedvetenhet. Det som benämns hårda färdigheter innefattar tekniska färdigheter och mer direkt faktakunskap. Laker och Powell (2011) menar att det finns en betydande skillnad mellan dessa två typer av färdigheter när det kommer till utbildningsutformning samt i vilken omfattning kunskapsöverföring mellan utbildnings- och arbetskontexten sker. Flera faktorer tyder på att mjuka färdigheter skulle vara svårare och mer komplexa att överföra mellan olika kontexter än hårda färdigheter (Foxon 1993; Georges 1988; Kupritz 2002). En anledning till svårigheterna att överföra mjuka färdigheter mellan olika kontexter är den ofta otillräckliga överensstämmelsen mellan utbildnings- och arbetskontexten. Den verkliga arbetskontexten innehåller ofta fler detaljer och mer komplex information än vad som går att åstadkomma i en fiktiv träningssituation, vilket kan göra det svårt för individen att veta när och hur de inlärd förmågorna ska användas i arbetskontexten (Laker & Powell 2011). Vikten av överensstämmelse mellan utbildnings- och överföringsklimatet betonas även av Blume et al. (2009). De menar att sannolikheten för att kunskapsöverföring kommer att ske ökar om övningsuppgifterna och träningssituationerna speglar det klimat där kunskaperna ska tillämpas, då individen har en tendens att agera utifrån metoder och arbetssätt som de är bekanta med.

Utifrån denna forskningsgenomgång är det tydligt att problematiken kopplad till graden av överensstämmelse mellan utbildnings- och arbetskontexten är aktuell även i samtida forskning om kunskapsöverföring. Det framstår dock som att det är betydligt mer komplext att skapa en överensstämmelse mellan utbildnings- och arbetskontexten i utbildning som syftar till att lära ut mjuka färdigheter. Detta bekräftar antagandet om att tidig forskning om identiska element har begränsad användbarhet när det kommer till att utforma utbildning som syftar till att utveckla mjuka färdigheter, då villkoren för utveckling av mjuka färdigheter inte är förenliga med villkoren för utveckling av hårda färdigheter.

För att skapa goda förutsättningar för kunskapsöverföring i utbildningssituationer där mjuka och mer abstrakta kunskaper och färdigheter lärs ut är det viktigt att skapa förståelse hos individen för varför en viss arbetsmetod eller förhållningssätt ska användas. Som ett exempel räcker det ofta inte att ge individen kunskap om *hur* en konfliktsituation ska lösas utan istället bör en vidare förklaring ges av de bakomliggande principerna och motiv till varför en konfliktsituation kan uppstå samt vilka konsekvenser olika sätt att agera kan få. En anledning till att individen inte bör ges färdiga lösningar är att mjuka färdigheter ofta kan tillämpas i olika arbetskontexter och efterhand även appliceras på nya problem som uppstår i arbetet. Förståelsen för de bakomliggande principerna blir ett verktyg som används för att utveckla egna tillvägagångssätt och rutiner för att hantera olika situationer. Ju bättre utbildningsdeltagaren har förstått de underliggande principerna och förutsättningarna i det som lärs ut, desto större än sannolikheten för att tillämpning kommer att ske i nya situationer och utmaningar som individen ställs inför (Goldstein 1986).

På senare tid har forskning bedrivits i syfte att förklara individuella, attitydmässiga och miljömässiga faktorerers konsekvenser för överföringsprocessen. Resultaten indikerar, enligt Cheng och Ho (2001), att olika aspekter av dessa faktorer kan ha en påverkan på kunskapsöverföring, både i positiv och negativ riktning. Studier om utbildningens design är i nutida forskning underrepresenterade inom området. Sammantaget tyder detta på att fokus har förflyttats från att i huvudsak beröra utbildningens design till att betona individuella och organisatoriska faktorerers betydelse för kunskapsöverföringsprocessen. De senare betraktas i nutida forskning som avgörande för graden av kunskapsöverföring, då organisationen utgör det sammanhang där det som förmedlats under en utbildning ska tillämpas (Cheng & Ho 2001; Haskell 2001). Organisationen inrymmer en mängd kontextuella faktorer som kan påverka individens benägenhet att tillämpa det som förmedlats i en utbildningssituation. De sociala omständigheterna påverkar utöver kunskapsöverföring och lärande, också våra minnen, där de kunskaper och färdigheter som upplevs som socialt meningsfulla är de vi lär in och minns. För att främja kunskapsöverföring i utbildningsinsatser som organiseras vid sidan av det dagliga arbetet är det därför viktigt att utveckla gynnsamma förhållanden för lärande, både i organisationskulturen och i det omgivande sociala klimatet. Den senare betoningen av kontextens betydelse har inneburit att litteraturen inom kunskapsöverföring delar vissa antaganden med sociokulturella perspektiv på lärande (Haskell 2001).

Sammanfattningsvis kan sägas att det som har varit föremål för forskning inom området kunskapsöverföring främst är frågan om vilka faktorer som kan ha en inverkan på kunskapsöverföring. Det utmärkande för forskningsområdet är, till skillnad från övrig forskning om kunskapshantering inom organisationer, att forskare inom kunskapsöverföring inte söker svar på hur kunskapen kan spridas mellan olika individer (jrf Nonaka 1994; Nonaka & Von Krogh 2009). Fokus för kunskapsöverföringsområdet ligger istället på vilka faktorer som har betydelse för huruvida det som förmedlats under en utbildning implementeras i det dagliga arbetet (Baldwin & Ford 1988).

2.2 Jämförelse av tidigare studiers metoder och resultat

En övergripande metodjämförelse av olika studier visar att det finns likheter i hur data har samlats in. I flertalet studier bygger det empiriska materialet på kvantitativa undersökningar. Vissa studier har dock använt ett kvalitativt tillvägagångssätt vid insamling av material, där kvalitativa intervjuer framstår som mest förekommande (Burke & Collins 2005). Gemensamt för flertalet studier på området är att insamling av material ofta sker från flera olika aktörer, så som kursdeltagare, kursansvariga, kollegor, överordnade och underordnade (Tracey, Tannenbaum & Kavanagh 1995). Oberoende av tillvägagångssätt för datainsamling visar en jämförelse av olika studier att det är frekvent att använda kvantitativa analyser. I det fall den metod som använts är av kvalitativ karaktär genomförs ofta kvantitativa analyser i syfte att testa och bekräfta de kvalitativa resultaten (Gilpin-Jackson & Bushe 2007). Sammantaget indikerar denna metodjämförelse att multipla datainsamlingsmetoder är vanligt förekommande vid forskning om kunskapsöverföring.

Som tidigare nämnt undersöks i ett flertal empiriska studier på området huruvida individuella karaktäristika och arbetsplatsrelaterade faktorer påverkar kunskapsöverföring. De huvudsakliga resultaten av denna forskning visar att socialt stöd och organisationsklimat är två av de faktorer som påverkar kunskapsöverföring inom organisationer (Baldwin & Ford 1988; Cheng & Ho 2001). Tannenbaum och Yukl (1992) menar att organisatoriska faktorer både kan stödja och hindra överföring av kunskaper från utbildningskontexten till det dagliga arbetet (jfr Richman-Hirsch 2001). Det ska dock tilläggas att resultaten inte är entydiga. Trots att forskningstraditionen sträcker sig långt tillbaka i tiden och utgörs av ett flertal kvantitativa studier, präglas litteraturen om kunskapsöverföring fortfarande av varierande resultat. En följd av tidigare forskning är därmed att kunskapsöverföring kommit att betraktas som en komplex och dynamisk process (Blume et al. 2009).

De varierande resultaten kan delvis förklaras av skilda förutsättningar och tillvägagångssätt i studierna. Som ett exempel påverkas graden av kunskapsöverföring väsentligt av vilka aktörer som varit föremål för den empiriska datainsamlingen. Studier som enbart utgår från utbildningsdeltagarnas perspektiv redovisar ofta en högre grad av kunskapsöverföring än studier där datainsamlingen gjorts från flera aktörer, så som kollegor, överordnade och underordnade. Detta kan till viss del bero på att det finns en social önskvärdhet i att som utbildningsdeltagare kunna tillämpa de kunskaper som utvecklats under utbildningen. Vid vilken tidpunkt det empiriska materialet har samlats in är ytterligare en faktor av betydelse för graden av kunskapsöverföring. Då det empiriska materialet samlats in i nära tidsanslutning till utbildningsinsatsens genomförande ökar sannolikheten för att resultaten påvisar kunskapsöverföring. Detta beror på att tillämpning av det som lärts in under en utbildning ofta minskar med tiden. Ett flertal studier uppvisar även varierande resultat beroende på om de kunskaper och färdigheter som studeras i relation till kunskapsöverföring är av standardiserad eller av mer komplex karaktär. En högre grad av kunskapsöverföring uppvisas ofta då kunskaper och färdigheter är av standardiserad karaktär (Baldwin & Ford 1988; Blume et al. 2009).

I syfte att ge mer konkreta exempel på studier som är av intresse för vårt uppsatsarbete har vi i följande del av tidigare forskning valt att redovisa två studier mer ingående. Dessa två studier berör kunskapsöverföring i samband med genomförandet av ledarskapsutbildningar. Då organisatoriska och individrelaterade faktorer inverkan på kunskapsöverföring är av hög relevans för vår problemformulering, berör de två studier som valts ut främst dessa två områden.

I en studie av Gilpin-Jackson och Bushe (2007) beskrivs ett flertal av de organisatoriska och individrelaterade faktorer som påverkar kunskapsöverföring inom organisationer. Syftet med studien är att bidra till ökad förståelse om vilka faktorer som bidrar till överföring av kunskap som erhållits vid ledarskapsutbildningar. Genom en litteraturgenomgång identifieras ett flertal faktorer som förväntas påverka kunskapsöverföring, vilka fungerar som utgångspunkt för en kvalitativ intervjustudie. Urvalet utgörs av 18 chefer som har genomgått en omfattande

ledarskapsutbildning med fokus på mjuka färdigheter (jfr Laker & Powell 2011). I syfte att testa och bekräfta de kvalitativa resultaten genomförs kvantitativa analyser (Gilpin-Jackson & Bushe 2007).

Resultatet visar att cheferna i stor utsträckning tillämpat de kunskaper som utvecklats under utbildningen. De utbildningsmoment som i högsta grad resulterade i kunskapsöverföring var de som var kopplade till utvecklandet av ett tydligt ledarskap och självkännedom. Det fanns även en signifikant korrelation mellan hur cheferna värderade ledarskapsutbildningen och i vilken grad de tillämpade kunskaperna. Resultatet visar dock att dessa två faktorer påverkas av olika variabler. Vissa typer av socialt stöd, som uppmuntran och beröm, var förenat med en positiv värdering av ledarskapsutbildningen men inte med kunskapsöverföring. Det sociala stöd som främjade kunskapsöverföring var emellertid möjligheten att coacha varandra och att observera andra som tillämpade det som lärts in under utbildningen. Detta beskriver vikten av att flera chefer genomgår samma utbildning, vilket i störst utsträckning främjade kunskapsöverföring. Rädsla för att bryta kulturella normer framstod som den främsta anledningen till att kunskapsöverföring uteblir (Gilpin-Jackson & Bushe 2007).

Ett flertal studier inom ämnesområdet beskriver även målsättning som en viktig del i att främja kunskapsöverföring. En av dessa studier, författad av Johnson, Garrison, Hernez-Broome, Fleenor och Steed (2012), syftar till att undersöka sambandet mellan målsättning och graden av kunskapsöverföring från ledarskapsutbildningar. I syfte att granska detta samband genomförs en undersökning tre månader efter en fem-dagars ledarskapsutbildning, där datainsamling sker från flera olika aktörer. Urvalet består av 294 ledare och deras chefer, kollegor och underordnade verksamma i 84 olika organisationer (Johnson et al. 2012).

Resultatet visar att det fanns ett samband mellan målsättning och förändrat beteende i relation till två av de tre kompetenser som undersöktes. De tre kompetenser som undersöktes var självkännedom, att utveckla andra och att bygga och bibehålla relationer, vilka alla hade en stark koppling till ledarskapsutbildningen. Resultaten indikerar att chefer som satte mål för att förbättra sin förmåga att utveckla andra samt att bygga och bibehålla relationer, utvecklade dessa kompetenser mer än de som inte satte mål. Studien visar även att de som satte fler än ett mål i större utsträckning utvecklades i linje med kompetenserna än de som enbart satte ett mål (Johnson et al. 2012). Vad som är viktigt att notera är dock att detta samband inte kan bekräftas för kompetensen självkännedom.

Även i dessa två studier går det därmed att identifiera en betydande skillnad i huvudsakliga resultat. I den förstnämnda studien var självkännedom ett av de utbildningsmoment som i högsta grad resulterade i kunskapsöverföring. Resultatet i den sistnämnda studien visar dock att utveckling av ökad självkännedom inte gick att påvisa. Åtminstone gick det inte att påvisa ett samband mellan målsättning och förändrat beteende i relation till denna kompetens. Författarna menar att det å ena sidan är möjligt att det inte gick att identifiera beteendeförändringar relaterade till denna kompetens, då beteenden kopplade till självkännedom är svåra att synliggöra. Å andra sidan är det möjligt att ledarskapsutbildningen bidrog till att alla chefer

förbättrat sin självkännedom i den utsträckning att det inte gick att upptäcka några skillnader mellan de som satt upp mål för kompetensen och de som inte gjort det (Johnson et al. 2012). Vad skillnaderna i resultaten för de två olika studierna beror på är svårt att avgöra, eftersom det finns ett flertal faktorer som skulle kunna utgöra möjliga orsaker.

Vad som kan konstateras är dock att två olika metodologiska tillvägagångssätt har använts för de två studierna, vilket som tidigare nämnt är vanligt förekommande vid forskning om kunskapsöverföring. Ytterligare en skillnad i dessa två studier är att den förstnämnda studien enbart utgått från chefernas perspektiv medan den sistnämnda genomfört en undersökning där datainsamling skett från flera olika aktörer. Som tidigare redovisats påverkas resultatet väsentligt av vilka aktörer som varit föremål för den empiriska datainsamlingen. Studier som enbart utgår från utbildningsdeltagarnas perspektiv redovisar ofta en högre grad av kunskapsöverföring (Baldwin & Ford 1988). En tänkbar anledning till att den första studien redovisar en högre grad av kunskapsöverföring skulle därmed kunna vara att de enbart har utgått från chefernas perspektiv.

2.3 Tidigare forskning i relation till vår studie

Genomgången av tidigare forskning har haft betydelse för vår studie då de huvudsakliga faktorer som anses påverka kunskapsöverföring har varit utgångspunkt för vår studies avgränsningar. De faktorer som åsyftas är individuella och organisatoriska faktorer, samt faktorer relaterade till utbildningens design (jfr Huczynski & Lewis 1990; Gilpin-Jackson & Bushe 2007; Thorndike & Woodworth 1901). Då den forskning som bedrivits om utbildningens design och lärandeprinciper har sin utgångspunkt i inläring av faktakunskap och standardiserade arbetsuppgifter har denna forskning ingen direkt relevans för vår studie. Detta på grund av att den ledarskapsutbildning som genomförts på Maskin & El AB innehar ett fokus på utvecklandet av mer komplexa eller mjuka färdigheter, där forskning om lärandeprinciper har begränsad användbarhet (Baldwin & Ford 1988). Denna avgränsning gjordes även med anledning av att cheferna på Maskin & El AB redan har genomgått utbildningen och i dagsläget inte efterfrågar en utvärdering av utbildningsinnehållet. Att individuella och organisatoriska faktorer i nutida forskning betraktas som avgörande för graden av kunskapsöverföring var ytterligare ett incitament för att huvudsakligen fokusera på dessa faktorer (Cheng & Ho 2001).

Till skillnad från ett flertal studier på området kommer vi inte att genomföra kvantitativa analyser. Detta får som konsekvens att vi inte kommer att kunna säga något om olika faktors relativa vikt eller något om vilka faktorer som i realiteten påverkar kunskapsöverföring. Då vi väljer att enbart utgå från chefernas perspektiv kommer resultatet enbart att visa på chefernas egna upplevelser, varför inga allmängiltiga generaliserbara slutsatser kommer att dras. Eftersom tidigare forskning, av olika anledningar, visar på varierande resultat har vi utifrån litteraturgenomgången insett vikten av att beakta olika tillvägagångssätt och de effekter dessa kan få för studiens resultat. Detta anser vi även har bidragit till att vi har utvecklat en

förståelse för hur vi bör förhålla oss till och värdera de resultat som vår studie kommer att medföra.

Slutligen bör poängteras att vi har tagit avstånd från den ursprungliga synen på kunskapsöverföring, där tillämpning av de kunskaper som förmedlats under en utbildning anses ske oberoende av organisatoriska omständigheter, så länge det finns likheter mellan utbildningsinnehållet och arbetsuppgifterna (Cheng & Ho 2001). Med utgångspunkt i ovanstående forskningsgenomgång anser vi att detta är en förenklad syn på kunskapsöverföring, då kunskapsöverföring i ett flertal studier beskrivs som en komplex och dynamisk process (Blume et al. 2009). Vidare har vi i denna studie antagit vad som kan jämföras med ett sociokulturellt perspektiv på kunskapsöverföring, vilket innebär att vi betraktar kontextuella faktorer som betydelsefulla för huruvida tillämpning av det som förmedlats under utbildningen kommer att ske (Haskell 2001). Valet av perspektiv har även hjälpt oss att identifiera och avgränsa den teoretiska referensram som är utgångspunkten för vår studie.

3 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I följande avsnitt redogörs för studiens teoretiska utgångspunkter. De teoretiska utgångspunkterna syftar till att förklara olika individuella och organisatoriska omständigheter som är av relevans för analysen.

I denna studie används begreppen erfarenheter och förhållningssätt, organisatoriska stödstrukturer, samt handlingsfrihet, för att kategorisera och beskriva ett antal omständigheter som har betydelse för individens försök och möjligheter att använda nya kunskaper och förhållningssätt i arbetet. Erfarenheter och förhållningssätt används för att understryka vikten av att individuella faktorer och tidigare händelser är av betydelse för individens inställning till och hantering av nya situationer som denne stöter på. Begreppet organisatoriska stödstrukturer avser ett flertal omständigheter relaterade till den organisatoriska kontexten, som kan ha betydelse för individens försök och möjlighet att tillämpa nya kunskaper i arbetskontexten. Handlingsfrihet används för att förklara omständigheter relaterade till individens frihet att påverka arbetets utformning och utrymme att använda det som tagits upp under en utbildning, i arbetskontexten (jfr Ellström & Hultman 2004; Ellström 2001). Fokus ligger på vilka hinder och möjligheter olika aspekter av de valda teoretiska begreppen kan utgöra för kunskapsöverföring.

3.1 Erfarenheter och förhållningssätt

Utbildningsdeltagares förkunskaper och erfarenheter är en aspekt som kan ha en inverkan på individens vilja till lärande och tillämpning av det som förmedlats under en utbildning. I utbildningsinsatser som berör mjuka kunskaper och färdigheter har individen ofta ställts inför liknande situationer som utbildningen ämnar ge kunskap om. Utbildningsdeltagaren har

därmed redan innan utbildningens start ett eller flera sätt att hantera och agera i den specifika situationen. Dessa invanda beteendemönster kan vara mer eller mindre svåra att förändra, då många deltagare redan upplever sig ha den tillräckliga expertis som krävs för att bemästra situationen. Tidigare sätt att hantera olika situationer samt personliga värderingar kan dessutom stå i konflikt med det som utbildningen avser att lära ut, vilket i vissa fall ökar osäkerheten hos individen vid tillämpning av de nya kunskaper som utvecklats under utbildningen (Laker & Powell 2011). Ytterligare en aspekt som kan ha en inverkan på kunskapsöverföring är huruvida utbildningsdeltagare upplever utbildningen som relevant (Noe 1986). Noe (1986) menar att utbildningens upplevda relevans för arbetet avsevärt påverkar individens benägenhet att överföra det som förmedlats under utbildningen. Utbildningsdeltagare som upplever utbildningen som relevant för arbetet är mer benägna att tillämpa de nyförvärvade kunskaperna i jämförelse med de som inte värdesätter utbildningen.

3.2 Organisatoriska stödstrukturer

För att skapa intresse hos individen att delta i utbildningsinsatser är det av betydelse att arbetet ställer krav på kunnande och utveckling hos individen. I en roll där arbetsuppgifterna endast i begränsad utsträckning innebär utmaningar saknar ofta individen incitament till att delta i utbildning om inte denna är direkt kopplad till krav i arbetet. Även subjektiva faktorer såsom exempelvis synen på värdet av personlig utveckling och lärande samt förväntningar på utbildningen påverkar viljan att utnyttja de möjligheter som ges till utveckling och lärande i arbetet. Något som i detta sammanhang kan vara avgörande är den syn på lärande och personlig utveckling som råder inom organisationen. Karaktäristiska drag som utmärker en organisationskultur som främjar utveckling är bland annat ett klimat som uppmuntrar till ifrågasättande, kritisk reflektion, initiativtagande och risktagande samt en acceptans för misstag och skiljaktigheter i tankesätt. Kulturella aspekter som kan vara hindrande för individens villighet att delta i utbildning är normer som nedvärderar abstrakta arbetsuppgifter, vidareutbildning, karriär och individuellt ansvarstagande (Ellström & Hultman 2004; Gilpin-Jackson & Bushe 2007).

För att kunskapsöverföring ska kunna ske är det avgörande att utbildningens innehåll överensstämmer med de kulturer och normer som råder inom organisationen. För att åstadkomma förändring hos den enskilda individen krävs därmed även att de organisatoriska krafter som upprätthåller befintliga arbetssätt och förhållningssätt förändras. Försök till förändringar av mjuka färdigheter såsom sociala och mellanmännsliga aspekter av arbetet möter ofta större motstånd än försök till förändring av hårda färdigheter i form av exempelvis tekniska procedurer. En anledning till detta är den kontinuerliga förnyelse av IT-relaterade och tekniska produkter som sker inom de flesta organisationer i dagens samhälle, vilket har medfört acceptans hos individen för förändring av produkter och processer kopplade till detta område (Laker & Powell 2011). Huruvida tillämpning kommer att ske av det som lärts in under en utbildning påverkas, enligt Tannenbaum och Yukl (1992), även av vilken information som har delgivits utbildningsdeltagarna innan tidpunkten för genomförandet.

Studier visar att de deltagare som fått information om utbildningsinnehållet på förhand, varit mer benägna att omsätta de inlärdas kunskaperna i praktiken, redovisar högre motivation till lärande och uppvisar mer positiva reaktioner vid utbildningens slut. Det går därmed att konstatera att sannolikheten för att kunskapsöverföring ska ske ökar om deltagarna delgivits information om utbildningsinnehållet innan tidpunkten för genomförande. Tannenbaum och Yukl (1992) menar dock att det är oklart vad detta samband beror på. Möjliga förklaringar är att information om utbildningen kan öka känslan av delaktighet, skapa realistiska förväntningar på utbildningen eller betona utbildningens betydelse och relevans för arbetet.

Inte sällan utgör de beteenden och förhållningssätt som överordnad har, norm inom företaget, vilket innebär att medarbetaren ofta ser denne person som en förebild och coach, eller som ett stöd i svåra situationer i arbetet. En problematik som kan uppkomma i detta sammanhang är de fall då sådant som lärs ut under utbildning står i konflikt med, eller inte accepteras, av överordnad. Individen riskerar då minskat socialt stöd och engagemang från överordnad efter utbildningen, vilket påverkar kunskapsöverföring i negativ riktning. Denna problematik blir ofta påtaglig då överordnad inte varit involverad i utbildningsinsatsen eller inte varit med och utvecklat eller personligen stödjer utbildningen (Laker & Powell 2011).

Socialt stöd från överordnad och/eller kollegor beskrivs som en viktig förutsättning för att kunskapsöverföring ska kunna ske efter en genomförd ledarskapsutbildning. En uppmuntrande atmosfär där exempelvis beröm och erkännande ges av insatser och förbättringar som gjorts efter utbildningen, leder till ökad motivation att testa nya arbetssätt att tillämpa det som lärts in under utbildningen (Gilpin-Jackson & Bushe 2007). Ellström (2001) menar att feedback och återkoppling är nödvändigt för att lärande ska kunna uppstå. Feedback kan vara både positiv och negativ, där båda av dessa behövs för att åstadkomma maximalt lärande hos individen. Positiv feedback bekräftar och motiverar individen till att fortsätta med eller utveckla ett visst förhållningssätt eller agerande och negativ feedback kan hjälpa till att bryta dåliga rutiner samt åtgärda felaktiga antaganden.

3.3 Handlingsfrihet

Utbildningsdeltagare som upplever begränsningar i arbetet innan utbildningens genomförande innehar färre incitament till lärande i jämförelse med dem som innan utbildningens start upplever stor handlingsfrihet i arbetet. De begränsningar som individen upplever hindra kunskapsöverföring utgörs ofta av exempelvis tidsbrist och brist på tillräckliga resurser. Då individen inser att det inte finns utrymme att använda det som tagits upp under utbildningen i arbetskontexten, utgör dessa begränsningar ett hinder för personlig utveckling (Tannenbaum & Yukl 1992; Gilpin-Jackson & Bushe 2007). För att kunskapsöverföring och lärande ska kunna ske krävs arbetsförhållanden som är gynnsamma för utveckling samt ger tillgång till tillräckliga läranderesurser. Tid är en viktig resurs för möjliggörande av lärande och kunskapsöverföring. Med tid avses inte endast den tid som krävs för deltagande i en utbildningsinsats, utan framför allt tid för reflektion integrerad i det dagliga arbetet. Vad som

ofta förbises är att tid för reflektion bör innefatta tid att observera, tänka och utbyta idéer med andra. Dessa faktorer utgör tillsammans gynnsamma förutsättningar för utveckling av nya arbetssätt och rutiner. I dagens slimmade organisationer är dock behovet av tid för reflektion ytterst svårt att tillfredsställa. Största delen av arbetstiden läggs istället på arbetsuppgifter kopplade till produktionen och de löpande arbetsuppgifterna. Detta beror till stor del på organisationers effektivitetskrav och nya verksamhetsstrategier som bygger på eliminering av resurser som inte direkt gynnar produktionen. En annan orsak kan vara att resultatet av satsningar på tid för reflektion upplevs som svåra att mäta, osäkra och tidsmässigt avlägsna (March 1991). För att åstadkomma kunskapsöverföring är det också av avgörande betydelse att utbildningen gett individen tillfälle och tid att öva färdigheter i olika kontexter samt att individen efter genomförd utbildning givits tillfällen att praktisera dessa på situationer i arbetskontexten. Möjligheten att öva färdigheterna i olika kontexter ökar sannolikheten för att tillämpning kommer att ske på nya situationer och problem som individen stöter på i arbetet (Yamnill & McLean 2001).

För att skapa arbetsförhållanden som är gynnsamma för personlig utveckling måste det i arbetsuppgifternas utformning finnas en viss grad av autonomi. Autonomi avser i detta sammanhang variation i arbetet samt handlingsfrihet hos individen att själv vara med och påverka utformning av arbetsuppgifter samt definiera kriterier för vad som utgör en väl genomförd arbetsuppgift. För att kunna ta tillvara på den autonomi som arbetet ger och hantera begränsningar i arbetsuppgifterna krävs också att individen har rätt subjektiva förutsättningar i form av exempelvis förmåga att utföra arbetsuppgiften, självförtroende samt förståelse för de egna arbetsuppgifterna i relation till organisationen som helhet. Handlingsfrihet i arbetet främjar individens förmåga att kritiskt ifrågasätta existerande kunskap och befintliga förhållningssätt samt att utveckla och pröva nya arbetssätt och metoder. Det ska dock poängteras att en viss grad av standardisering och regler i arbetet är viktigt då det bidrar till ökad tydlighet och transparens i verksamheten för de anställda (Ellström & Hultman 2004; Ellström 2001). För att åstadkomma en positiv utveckling är det också viktigt att individen är delaktig i hantering och utredning av uppkomna problem och hinder. Problem och svårigheter som uppstår i arbetet kan vid första anblick upplevas som ett hinder för individen, men med rätt förutsättningar kan dessa tillfällen snarare omvandlas till en möjlighet för utveckling och nytänkande. Stöd från andra aktörer inom organisationen såsom exempelvis överordnade, kollegor och underordnade och samverkan med dessa för att finna lösningar på problem är avgörande för resultatet (Ellström & Hultman 2004).

4 METOD

Följande avsnitt inleds med en redogörelse för valet av ansats och metod för datainsamling. Därefter ges en beskrivning av litteraturstudiernas genomförande och urvalet av respondenter. Vidare återges tillvägagångssättet för insamling av det empiriska materialet som ligger till grund för studien. Efter genomförandet beskrivs hur bearbetning av det empiriska

materialet skett. Slutligen klargörs de etiska avväganden som gjorts i samband med de empiriska studierna och studiens tillförlitlighet diskuteras.

4.1 Val av ansats

Då vi i denna studie velat undersöka vilka hinder och möjligheter de operativa cheferna på Maskin & El AB upplever i sina försök att tillämpa de kunskaper som förmedlats under ledarskapsutbildningen, ansåg vi att en kvalitativ ansats var att föredra. Då utgångspunkten för studien var att undersöka vilka uppfattningar som råder hos cheferna, framstod det som naturligt att utgå från deltagarnas perspektiv. Ett fokus på deltagarnas perspektiv och deras beskrivna upplevelser av det ämne som ska studeras, är grundval som förespråkas av en kvalitativ ansats. Vid kvalitativa undersökningar betonas även vikten av att beteenden, upplevelser och åsikter måste tolkas i en kontext (Bryman 2011). Kontextens betydelse för kunskapsöverföring utgör en central del i vår studie på grund av att de hinder och möjligheter som cheferna lyfter fram till viss del är relaterade till omständigheter i fallorganisationen.

4.2 Metod för datainsamling

För insamling av det empiriska material som ligger till grund för vår studie valde vi att genomföra kvalitativa intervjuer. Valet av kvalitativa intervjuer baserades på intresset av att få en djupare inblick i och ökad förståelse för hur cheferna upplever sina egna försök att använda de kunskaper och färdigheter som förvärvats och utvecklats under ledarskapsutbildningen i det dagliga arbetet. För att uppnå syftet med vår studie ansåg vi att det var viktigt att intervjuformen gav utrymme för anpassbarhet. Detta på grund av att fokus för studien ligger på vad respondenterna anser är viktigt och meningsfullt, vilket förutsätter att intervjufrågorna till viss del kan anpassas utifrån vad som uppkommer i intervjusituationen (Bryman 2011). Då studien har ett tydligt fokus men samtidigt kräver att respondenterna har frihet att besvara frågorna med egna ord, valde vi en semistrukturerad intervjuform som upplägg för våra intervjuer. Detta val gjordes även för att försöka åstadkomma en viss jämförbarhet mellan intervjuerna och samtidigt skapa en öppenhet inför nya oväntade områden eller upplevelser (Patel & Davidson 2011).

4.3 Litteraturstudier

Sökningar efter relevant litteratur påbörjades i ett tidigt stadie i syfte att skapa en yttlig överblick över forskningsområdet. I ett inledande skede genomfördes relativt breda sökningar i den webbaserade sökmotorn för Göteborgs universitetsbibliotek, men då det resulterade i en oöverskådlig mängd träffar övergavs detta tillvägagångssätt tidigt i processen. Böcker som är av relevans för vårt område har varit relativt svårt att hitta. Vi har därför främst gjort sökningar i ett flertal artikeldatabaser vid Göteborgs universitet, där ProQuest social sciences, SwePub och ERIC (Educational resources information center) är några av de vi har använt oss

av. Sökningar i dessa databaser utgjorde en bra grund för insamlandet av relevant litteratur. Exempel på de sökord som användes är: learning transfer, transfer of training, knowledge management, leadership development, transfer climate, situated learning. Vidare utgick vi till stor del från litteraturförteckningar i de artiklar vi bedömde som mest relevanta för att hitta ytterligare litteratur på området. Ur genomgången av olika studiers litteraturförteckningar kunde vi även identifiera framträdande forskare inom de områden relaterade till vår studie, vilka användes som sökord i ovan nämnda databaser. Denna genomgång var även till hjälp för att bedöma olika studiers relevans, då ofta citerade och refererade studier fick utgöra grunden för vidare litteratursök.

4.4 Urval

Urvalet av respondenter gjordes i samråd med personalansvarig på Maskin & El AB. Respondenterna valdes utifrån ett målinriktat urval för att skapa en överensstämmelse mellan urval och forskningsfrågor (Bryman 2011). Då vår studie har begränsats till att enbart beröra det operativa ledarskapsprogrammet som har genomförts inom organisationen, begränsades även urvalet till de operativa chefer som har genomgått utbildningen. Totalt genomfördes intervjuer med tio operativa chefer på Maskin & El AB. Då avsikten var att få ett tillräckligt omfattande underlag för den efterföljande analysen och samtidigt kunna göra en grundlig analys av det insamlade materialet, ansågs tio respondenter vara rimligt (Bryman 2011; Kvale & Brinkman 2009). Som tidigare nämnt är verksamheten uppdelad i två olika verksamhetsområden, El och Maskinuthyrning. Vid urvalet av respondenter försökte vi skapa en relativt jämn fördelning från de två verksamhetsområdena, så att vi skulle få respondenter både från El och från Maskinuthyrning. Vi efterfrågade även en spridning gällande erfarenhet, ålder och tid inom organisationen för att försöka skapa en så varierande bild av kunskapsöverföring inom organisationen som möjligt.

Det geografiska avståndet mellan olika depåer utgjorde dock en begränsning i det målinriktade urvalet. Maskin & El AB har depåer i samtliga delar av Sverige, men urvalet av operativa chefer begränsades till regionerna Syd och Väst. Den främsta anledningen till att vi valde dessa regioner var för att det var önskvärt att kunna träffa alla respondenter. Då dessa regioner var de mest geografiskt närliggande framstod detta val som mest naturligt. På grund av de relativt hårda tidsramarna för studien fanns inte utrymme att träffa alla respondenter om vi skulle täcka ett större geografiskt område. Trots denna begränsning hade vi möjlighet att intervjua operativa chefer från sex olika depåer, vilket skapade en viss spridning i de omgivande omständigheterna.

4.5 Genomförande

I syfte att få fördjupad kunskap inom ämnesområdet och kunna skapa en intervjuguide av hög relevans för våra forskningsfrågor inleddes litteratursökningar i ett tidigt stadie. Tidigare

forskning om kunskapsöverföring användes sedan som utgångspunkt vid utformningen av vår intervjuguide. Genom litteraturgenomgången tillägnade vi oss en teoretiskt färgad kunskap som gjorde det möjligt att identifiera fem centrala teman av relevans för vår studie. För att åstadkomma en så god innehållsvaliditet som möjligt utformades intervjuguiden med en relativt hög grad av standardisering. Vi använde de fem identifierade temana som utgångspunkt för att formulera mer specifika frågor (Patel & Davidson 2011). I syfte att skapa ett fritt svarsutrymme för respondenterna var de frågor som formulerades dock relativt öppna. Vi hade även i åtanke att alla respondenter skulle förstå frågornas innehåll och uppfatta frågorna på det sätt som var avsett, varför vi undvek svåra ord och fackuttryck vid formulering av frågorna (Patel & Davidson 2011).

Inför intervjuerna skickades ett mail ut av personalansvarig för Maskin & El AB till samtliga respondenter. Avsikten med detta mail var att klargöra syftet med intervjun och betona vikten av individens medverkan för att undvika bortfall. I mailet framgick även att respondenterna skulle kontaktas via telefon för inbokning av intervjuer. I ett senare skede ringde vi upp respondenterna och bestämde tid och plats för genomförandet av intervjuerna. Efter att samtliga intervjuer var inbokade skickade vi ut ett mail till samtliga respondenter med sammanställd information om när, var och med vilka personer intervjuerna skulle genomföras. I detta mail informerade vi även om det huvudsakliga syftet med studien och om vilka teman som skulle beröras under intervjuerna. Vi valde dock att inte ange de mer specifika frågorna innan genomförandet av intervjuerna. Eftersom utgångspunkten för studien var att studera chefernas egna upplevelser ansåg vi att det varit en nackdel om cheferna inför intervjuerna kunnat diskutera frågorna med varandra, då detta hade kunnat resultera i mindre svarsvariation.

Intervjuerna genomfördes på Maskin & El AB:s depåer i Lindome, Malmö, Helsingborg och Förslöv. Samtliga intervjuer genomfördes i ett slutet rum med hänsyn till individens integritet. Innan vi påbörjade intervjun presenterade vi vår bakgrund, syftet med vår studie och vad intervjuerna skulle användas till. I detta skede informerade vi även om på vilket sätt individens bidrag skulle användas och att det som uppkom under intervjun skulle behandlas med konfidentialitet. Samtliga intervjuer spelades in med samtycke från respondenterna, till stor del för att säkerställa interbedömarreliabiliteten i intervjustudien och för att ha ett bra underlag inför analys och tolkning (Patel & Davidson 2011).

Vi genomförde samtliga intervjuer tillsammans, där en person ställde frågor och en förde anteckningar. För att säkerställa att vi efterfrågade samma saker, oberoende av vem som ställde frågorna, svarade vi för varannan intervju. Detta val togs i syfte att öka resultatets reliabilitet (Patel & Davidson 2011). Intervjuerna inleddes med neutrala frågor om respondentens huvudsakliga arbetsuppgifter och roll i organisationen. I ett inledande skede fick de även möjlighet att fritt berätta vad de kom ihåg från utbildningen, avseende innehåll och genomförande. Dessa inledande frågor var dels av intresse för studien, dels avsedda att få respondenten att känna sig bekväm i intervjusituationen. Den huvudsakliga delen av frågorna

i intervjun utgick sedan från de centrala teman som var mer direkt relaterade till syftet med studien. Vid genomförandet av intervjuerna förekom det vissa avvikelser i frågornas ordningsföljd, då vi försökte fånga upp de omständigheter som respondenten ansåg betydelsefulla. Intervjuerna avslutades sedan med möjlighet till tillägg av sådant som upplevdes som betydelsefullt för respondenten men som inte berörts under intervjun (Patel & Davidson 2011).

4.6 Transkribering och bearbetning av material

Bearbetning av det insamlade materialet inleddes med att häften av intervjuerna transkriberades. Resterande intervjuer har utifrån inspelningarna även de överförts till skrift, dock inte med lika hög grad av noggrannhet. Vid val av vilka intervjuer som skulle transkriberas, försökte vi skapa spridning gällande ålder, tid inom organisationen, erfarenhet och verksamhetsområde. Valet baserades även på respondenternas upplevelser, då vi var noga med att välja ut intervjuer där både positiva och negativa aspekter av försöken att överföra det som förmedlats under utbildningen lyfts fram. Hänsyn till dessa faktorer togs för att försöka skapa en så varierande bild som möjligt av kunskapsöverföring inom organisationen. Transkriberingen samt de övriga sammanställningarna resulterade i ett omfattande textmaterial, vilket vi läste igenom åtskilliga gånger i syfte att få en känsla för helheten. Bearbetningen av materialet kan i hög utsträckning beskrivas som en innehållsanalys, då vi utifrån det transkriberade materialet försökt att kategorisera textinnehållet (Kvale & Brinkman 2009). Vi började bearbeta materialet redan under intervjuerna genom att anteckna uttalanden som vi betraktade som väsentliga för våra frågeställningar. Analys och bearbetning av materialet har skett löpande under hela processen, då vi har dokumenterat de tankar och reflektioner som uppkommit under arbetets gång.

Efter att ha läst igenom textmaterialet åtskilliga gånger fördes de delar som var av relevans för våra forskningsfrågor in i preliminära kategorier. De preliminära kategorierna utgjordes av huvudsakliga ämnesområden kopplade till kunskapsöverföring, som framkom under intervjuerna. Kategorierna markerades sedan med olika färger i syfte att särskilja de olika områdena. När vi sedan sammanställde och fördelade kategorierna i olika dokument, identifierades ytterligare kategorier. Efter att materialet strukturerats på ovanstående sätt försökte vi urskilja mönster och skiljaktigheter i svaren. Detta ledde till att vissa kategorier slogs samman eller omstrukturerades, och de slutgiltiga kategorierna som har legat till grund för analysen identifierades. De citat som återges i analysen har dock skriftspråksnormerats, vilket innebär att de inte återges med exakta ord. Vi har dock eftersträvat att återge citaten så exakt som möjligt, varför ordningsföljd eller uttryckssätt inte har förändrats i någon större utsträckning. Med hänsyn till chefernas integritet har vi valt att inte redovisa namnen på de respondenter som medverkat. För att läsaren ändå ska få en uppfattning om i vilken utsträckning de olika respondenternas uttalanden återges i texten har vi tilldelat samtliga chefer ett nummer. I analysen benämns de olika cheferna med nummer från ett till tio. Vi vill

också understryka att vi i vår analys och slutdiskussion har använt olika ord beroende på hur svarsfrekvensen har sett ut. För att läsaren ska få en uppfattning av hur svarsfrekvensen sett ut i olika sammanhang redovisas nedan en matris som beskriver vilka ord som använts för att redovisa hur många respondenter som svarat på ett visst sätt.

Tabell 1: Benämning av frekvensen i redovisade svar

Antal personer	Benämningsord
1	En
2-3	Några
4-5	Flera, ett flertal
6-9	En majoritet, flertalet
10	Samtliga

4.7 Etiska aspekter

Under studiens gång har vi tagit hänsyn till ett flertal forskningsetiska aspekter, vilka utgörs av kraven på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande. Informationskravet förespråkar vikten av att forskaren tydligt kommunicerar syftet med studien, varför vi valde att vid ett flertal tillfällen informera om studiens syfte och om vilka teman som skulle beröras. Som tidigare nämnt informerade vi även om på vilket sätt individens bidrag skulle användas och att det som uppkom under intervjun skulle behandlas med konfidentialitet. Detta gjordes dels med avsikt att värna om respondenternas integritet och dels för att respondenterna skulle känna sig trygga i intervjusituationen. Respondenterna informerades även om att materialet enbart skulle användas som forskningsunderlag för denna studie och för eventuella organisatoriska insatser, vilket ligger i linje med nyttjandekravet.

Vad som kan kritiseras är dock det faktum att urvalet gjordes i samråd med personalansvarig på företaget. Detta innebär att personalansvarig hade vetskap om vilka chefer som intervjuades, vilket kan vara problematiskt i förhållande till respondenternas anonymitet. I detta avseende gjorde vi dock en avvägning där strävan efter en spridning gällande ålder, erfarenhet, verksamhetsområde och tid inom organisationen uppfylldes till förmån för chefernas anonymitet. Vad som ska poängteras är dock att samtliga chefer var medvetna om att personalansvarig hade vetskap om vilka chefer som skulle intervjuas.

Hur vi har förhållit oss till kravet på samtycke är ytterligare någonting som vidare kan diskuteras. Medverkan i intervjustudien har inte på något sätt varit tvingande, men vi har i efterhand inte kontrollerat huruvida respondenterna upplevde sin medverkan som frivillig eller ej. Då respondenterna inför intervjuerna fick ett mail av personalansvarig, där vikten av individens medverkan betonades, är risken att deltagandet inte betraktades som frivilligt. Vi

gjorde dock bedömningen att denna information från personalansvarig var av betydelse för att undvika eller minska eventuellt bortfall. Oberoende av hur cheferna upplevde sin medverkan kvarstår det faktum att ett försök till att motivera individen att delta inte varit nödvändigt om medverkan var ett krav (Bryman 2011; Patel & Davidson 2011).

4.8 Metoddiskussion

Utöver de hänsynstaganden som presenterats i ovanstående metodgenomgång, har ett antal metodologiska avvägningar gjorts i syfte att öka studiens tillförlitlighet. En aspekt som bidragit till att öka studiens tillförlighet är att olika citat återges i resultatet. Då dessa citat, med undantag för viss skriftspråksnormering, har redovisats så exakt som möjligt har läsaren själv möjlighet att förhålla sig till de uttalanden som framkommit under intervjuerna. I syfte att göra studien mer trovärdig har vi även varit noga med att tydliggöra hur citaten har uttolkats i den löpande texten. Vad som skulle kunna vara negativt ur trovärdighetssynpunkt är att dessa citat inte redovisas i sitt sammanhang, vilket är en svaghet i denna analysmetod. Denna avvägning gjordes dock med hänsyn till etiska aspekter relaterade till respondenternas anonymitet (Patel & Davidson 2011). Ytterligare en aspekt som bidragit till studiens tillförlitlighet är det faktum att vi har använt en matris som beskriver vilka ord som använts för att redovisa hur många respondenter som svarat på ett visst sätt. Detta har lett till att det inte råder några tvetydigheter kring hur svarsfrekvensen ser ut, varför resultaten inte blir godtyckliga. Vi har även begränsat oss till att använda vissa begrepp för analysen, vilket ökat studiens tillförlitlighet på så sätt att vi inte sökt uttala oss om någonting som går utanför innebörden utav dessa begrepp. Trots att vi genomgående har strävat efter att uppnå så hög tillförlitlighet som möjligt går det att identifiera ett antal metodologiska svagheter.

En aspekt som kan vara negativt ur trovärdighetssynpunkt är det faktum att vi har begränsat oss till att enbart undersöka kunskapsöverföring ur chefernas perspektiv. Studier som enbart utgått från deltagarnas perspektiv redovisar ofta en högre grad av kunskapsöverföring, vilket till viss del kan bero på att det finns en social önskvärdhet i att tillämpa de kunskaper som förmedlats under en utbildning (Blume et al. 2009). Det faktum att personalansvarig haft vetskap om vilka chefer som intervjuats är ytterligare en aspekt som kan ha bidragit till en vilja att uppvisa att de kunskaper som förmedlats under ledarskapsutbildningen använts i hög utsträckning. Det ska dock tilläggas att den redovisade graden av kunskapsöverföring inte har varit av väsentlig betydelse för denna studie. Vad som är intressant är snarare huruvida detta kan tänkas ha haft en inverkan på chefernas beskrivningar av hinder och möjligheter, och därmed varit av betydelse för vår studie. Ett större urval av respondenter och intervjuer med olika slags aktörer hade kunnat resultera i ett utförligare och mer mångfacetterat underlag för analys, vilket möjligen hade ökat studiens tillförlitlighet i detta avseende. Med anledning av de relativt hårda tidsramarna för arbetet har vi dock prioriterat att försöka hålla en hög kvalitet och noggrannhet vid analys och tolkning av det insamlade materialet, vilket vi anser är minst lika viktigt för att öka trovärdigheten i de resultat som uttolkats (Kvale & Brinkman 2009).

Ytterligare en aspekt som kan anses ha en negativ inverkan på studiens tillförlitlighet är det faktum att chefernas upplevelser av sina försök att tillämpa de kunskaper som förmedlats under utbildningen enbart studerats vid ett tillfälle. Vid vilken tidpunkt det empiriska materialet har samlats in kan vara av betydelse för studiens resultat, då forskning visar att tillämpning av det som förmedlats under en utbildning minskar med tiden (Blume et al. 2009). Av denna anledning hade det ur trovärdighetssynpunkt varit fördelaktigt att studera kunskapsöverföring vid ett flertal olika tillfällen.

5 RESULTAT OCH ANALYS

I följande avsnitt flätas de teoretiska utgångspunkterna för studien samman med det empiriska materialet. Respondenternas åsikter och beskrivna upplevelser framgår i den löpande texten men tydliggörs ytterligare på ett flertal ställen i texten genom citat. Inledningsvis analyseras de uttalanden från cheferna som kan hänföras till ledarskapsutbildningens upplevda relevans för rollen som chef. Vidare analyseras det som framkommit under intervjuerna utifrån de teoretiska begreppen handlingsfrihet och organisatoriska stödstrukturer, där ett flertal aspekter som har betydelse för chefernas försök att använda det som förmedlats under utbildningen lyfts fram.

5.1 Att lära ut mjuka färdigheter

Som tidigare redovisats i denna studies avgränsningar är utbildningens innehåll och design inte ett fokusområde för studien. Vad som är av intresse är dock huruvida det som förmedlats under utbildningstillfällena benämns som mjuka eller hårda kunskaper och färdigheter, då detta är någonting som kan ha betydelse för individens möjligheter att tillämpa det som utbildningen syftar till att lära ut. Mjuka färdigheter avser mellanmänniska och sociala färdigheter och förmågor såsom exempelvis kommunikativ förmåga, konflikthantering, ledarskap, emotionell intelligens och självmedvetenhet. Det som benämns hårda färdigheter innefattar tekniska färdigheter och mer direkt faktakunskap. Flera faktorer tyder på att mjuka färdigheter är betydligt svårare och mer komplexa att överföra än hårda färdigheter (Foxon 1993; Georges 1988; Kupritz 2002). Cheferna uttrycker att de områden som varit fokus för den ledarskapsutbildning de har genomgått är gruppdynamik, konflikthantering och kommunikation. Ledarskapsutbildningen syftade även till att öka chefernas självinsikt. Av vad som framgår av intervjuerna är det därmed tydligt att det som ledarskapsutbildningen syftar till att lära ut kan benämnas som mjuka färdigheter, då fokus legat på utveckling av mellanmänniska och sociala aspekter av arbetet. Det är därav av stor relevans att undersöka om den problematik som litteraturen lyfter fram kring överföring av mjuka färdigheter, kan relateras till chefernas upplevelser av sina försök att tillämpa de kunskaper och färdigheter som införskaffats och utvecklats under utbildningen.

För att skapa goda förutsättningar för kunskapsöverföring i utbildning som berör mjuka och mer abstrakta kunskaper och färdigheter är det viktigt att skapa förståelse hos individen för de bakomliggande principer i det som lärs ut. Individen bör ges en förklaring till varför en viss arbetsmetod eller ett visst förhållningssätt ska användas snarare än en färdig lösning på ett specifikt problem. Detta beror till viss del på att abstrakta kunskaper och färdigheter ska kunna tillämpas i olika arbetskontexter och appliceras på nya situationer som uppstår i arbetet (Goldstein 1986). En majoritet av cheferna benämner det som förmedlats under ledarskapsutbildningen som verktyg snarare än som konkreta tillvägagångssätt för att hantera olika problem och situationer. Exempel som ges på det som cheferna benämner som verktyg är bland annat teoretiska modeller för grupputveckling och konflikthantering. De lyfter även fram att de verktyg som givits under utbildningen går att applicera på många olika situationer, vilket indikerar att de har fått en förståelse för de bakomliggande principerna som förmedlats under utbildningen (Goldstein 1986).

Ska man kortfattat beskriva utbildningen så har man fått en massa verktyg med sig som man kan använda på olika situationer i framtiden. (Chef 5)

Vi tog upp jättemycket olika verktyg som går att använda på allt egentligen, men man fastnar mer eller mindre för olika verktyg. Vissa använder man garanterat. (Chef 3)

Respondenterna menar också att det är upp till dem själva att avgöra när och hur de kunskaper som utvecklats under utbildningen ska användas, vilket indikerar att de fått utveckla egna tillvägagångssätt och rutiner för att hantera olika situationer (Goldstein 1986). Sammantaget indikerar ovanstående att utbildningen fokuserat på att skapa en förståelse hos cheferna för bakomliggande principer snarare än att ge cheferna färdiga lösningar på hur de ska hantera komplexa problem.

Något som har underlättat mitt arbete efter utbildningen är när man lägger fram de här bilderna för hur konflikter uppstår. När det blir konflikter så förstår man nu varför. Ofta handlar det om bagateller. Innan blev det så att man tog parti för någon, men nu vet man att det kan ha grott i kanske flera år och att det kan finnas någonting bakom konflikten. Det kan vara en liten utlösande faktor som sätter igång alltihop. Och då vet du att det finns någonting bakom det. Så utbildningen har gett mig mer förståelse för bakomliggande faktorer. (Chef 4)

Då en förståelse för bakomliggande principer beskrivs som avgörande för att skapa goda förutsättningar för kunskapsöverföring i utbildningssituationer där mjuka och mer abstrakta färdigheter lärs ut, framstår det som att ledarskapsutbildningen ur denna synvinkel har skapat goda förutsättningar för cheferna att använda det som förmedlats under utbildningen i sitt dagliga arbete (jfr Goldstein 1986).

5.2 Erfarenheters och förhållningssätts betydelse för kunskapsöverföring

5.2.1 Chefernas förväntningar på och upplevelser av ledarskapsutbildningen

Av vad som framkommit under intervjuerna kan konstateras att en majoritet av cheferna ansåg att de hade ett behov av utbildning inom ledarskap. På frågan om vilka specifika områden eller förmågor inom ledarskapet som de velat utveckla gavs dock sällan några konkreta svar.

Ja, det gjorde jag, jag upplevde ett behov av en ledarskapsutbildning. Jag tycker väl att varje tillfälle att utbilda sig gör att man kan ta med sig någonting och stoppa i sin ryggsäck. (Chef 4)

Vad som framkommit ur intervjuerna är därmed att en majoritet av cheferna har upplevt ett behov av en ledarskapsutbildning utan att egentligen kunna exemplifiera mer konkret vad de velat utveckla i sitt ledarskap. Det upplevda behovet av utbildning har inte heller motsvarats av några specifika förväntningar på ledarskapsutbildningen. Med förväntningar avses att cheferna innan utbildningens genomförande inte hade en önskan om vad som skulle beröras eller hur utbildningen skulle vara utformad. En bidragande orsak till detta skulle kunna vara att cheferna inte reflekterat över vilka specifika områden eller förmågor de velat utveckla i sitt ledarskap. Samtliga respondenter poängterade även i olika sammanhang att de inte delgivit någon detaljerad information om utbildningsinsatsen, dess innehåll eller vad man förväntades lära sig.

Nej, alltså jag hade ju ingen aning om vad jag förväntades lära mig egentligen. Det var mer att man skulle få träffa alla och att det skulle vara någon form av ledarutveckling. (...) Men tror företaget på det så är jag villig att ge det en chans. (Chef 9)

Utebliven information om utbildningsinsatsen benämns av några chefer som en annan förklaring till att de inte haft några konkreta förväntningar på utbildningen. Tannenbaum och Yukl (1992) menar att information om utbildningen bland annat kan öka känslan av delaktighet, bidra till att deltagaren skapar realistiska förväntningar eller betona utbildningens betydelse och relevans för arbetet. Studier visar att deltagare som fått information om utbildningsinnehållet på förhand, av dessa anledningar, varit mer benägna att omsätta de inlärd kunskaper i praktiken och uppvisat mer positiva reaktioner vid utbildningens slut. Huruvida cheferna hade varit mer benägna att använda sig av de kunskaper som införskaffats under utbildningen eller uppvisat mer positiva reaktioner efter utbildningens slut, om de på förhand delgivit information om utbildningen, är svårt att uttala sig om i denna studie.

Vad som går att konstatera är dock att samtliga chefer, trots att de inte fått någon information om utbildningen, i efterhand har målat upp en positiv bild av den genomförda utbildningen och att de har upplevt utbildningen som relevant för rollen som chef på Maskin & El AB. Noe (1986) menar att utbildningens upplevda relevans för arbetet avsevärt påverkar individens benägenhet att överföra de kunskaper som förmedlats under utbildningen. Utbildningsdeltagare som upplever utbildningen som relevant för arbetet är mer benägna att tillämpa de

nyförvärvade kunskaperna och färdigheterna i jämförelse med de som inte värdesätter utbildningen. Av denna anledning kan utbildningens upplevda relevans för rollen som chef ses som en indikation på att cheferna är benägna att tillämpa de kunskaper och färdigheter som utvecklats under ledarskapsutbildningen, trots att de på förhand inte fått någon information om utbildningen. Några av cheferna uttrycker dessutom att det varit positivt att de inte på förhand fått någon information om utbildningen, då de av denna anledning inte haft några specifika förväntningar på utbildningen och därmed blivit positivt överraskade.

Jag tror att det är en varm fördel att vi inte hade fått någon information på förhand för man kom dit utan att veta något och man hade inte heller satt upp några förväntningar på utbildningen. Hade jag vetat mer innan hade jag satt upp lite förväntningar. Sedan hade utbildningen säkert i det här fallet uppfyllt förväntningarna om jag haft dom. Och det tyckte ju allihop. Men det är farligt om man har satt upp förväntningar och de inte uppfylls, för då bryr man sig inte. (Chef 3)

Sammantaget indikerar ovanstående resonemang att information innan tidpunkten för utbildningens genomförande inte nödvändigtvis är av avgörande betydelse för deltagarnas upplevelser av utbildningen eller deras benägenhet att överföra de kunskaper och färdigheter som utvecklats under utbildningen (jfr Tannenbaum & Yukl 1992). Av vad som framkommit under intervjuerna framstår det snarare som att utebliven information om utbildningen i det här fallet har haft en positiv inverkan på chefernas upplevelser av den genomförda utbildningen.

5.2.2 De individuella upplevelsernas betydelse

Samtliga intervjuade chefer anser att ledarskapsutbildningen är relevant för rollen som depåchef på Maskin & El AB. Det är dock tydligt att samtliga delar av utbildningsinnehållet inte nödvändigtvis upplevts som relevanta. Vilka delar som varit mest relevanta råder det skilda uppfattningar om. Respondenterna har lyft fram både positiva och negativa aspekter av det som förmedlats under utbildningen. Som ett exempel berättade en av cheferna om en teoretisk modell som innebar att individen fick inta andra roller än de som denne normalt brukar, i syfte att få en fråga eller ett problem belyst ur flera olika perspektiv. Chefen som gav detta exempel menade dock att han inte kan gå in i en situation och på förhand ha bestämt sig för att inta ett visst perspektiv. Av denna anledning ansåg han sig inte kunna använda modellen i sitt dagliga arbete. Det ovan givna exemplet speglar flera av chefernas uttalanden om att de delar som upplevts som mest relevanta är sådant som de kan relatera till sin arbetsvardag.

Det som man fastnar för är ju det som berör ens egen närhet, ens direkta närhet. Så fastnar man vid det och funderar på det i sin egen verksamhet, och sen låser man sig där... (Chef 10)

Chefernas uttalanden indikerar att det måste finnas en upplevd överensstämmelse mellan utbildnings- och arbetskontexten för att det som förmedlats under utbildningen ska upplevas som relevant. Vikten av överensstämmelse mellan utbildnings- och arbetskontexten är även

någonting som poängteras i litteraturen, då sannolikheten för att kunskapsöverföring kommer att ske ökar om utbildningen speglar den kontext där kunskaperna ska tillämpas (Blume et al. 2009; Laker & Powell 2011). Detta är någonting som indikerar att cheferna är mer benägna att tillämpa de kunskaper där det finns en upplevd överensstämmelse mellan utbildnings- och arbetskontexten. Som tidigare nämnt påverkar även den upplevda relevans av utbildningen avsevärt individens benägenhet att överföra det som förmedlats under utbildningen (Noe 1986). Det faktum att de kunskaper som upplevs som relevanta är de där det finns en upplevd överensstämmelse mellan utbildnings- och arbetskontexten är därmed ytterligare någonting som tyder på att en överensstämmelse mellan utbildnings- och arbetskontexten är av stor betydelse för kunskapsöverföring. Litteraturen poängterar dock att det kan vara svårt att skapa en överensstämmelse mellan utbildnings- och arbetskontexten i utbildning som berör mjuka färdigheter på grund av att den verkliga arbetskontexten ofta innehåller fler detaljer och mer komplex information än vad som går att åstadkomma i en fiktiv träningsituation (Laker & Powell 2011). Att det inom vissa delar av utbildningen funnits en bristande överensstämmelse visar sig genom flera av chefernas uttalanden.

Generellt sett tyckte jag att utbildningen var jättebra. Men de här rollspelen, att spela teater, det blir lite tillgjort. Det blir svårt att hålla det på det allvarliga planet för det var inte alltid en verklig händelse som vi tog upp och då blir det inte verkligt. (Chef 8)

Det kommer två instruktörer som båda är väldigt duktiga inom sina områden, men att få ner det på vår nivå och att ge oss kortare, men rätt information och fakta är nog otroligt svårt. Man behöver inte prata ett fackspråk, för så kommer vi aldrig att prata när vi kommer hem från utbildningen. (Chef 4).

Sannolikheten för att tillämpning av dessa kunskaper kommer att ske är därför mindre, med tanke på att sannolikheten för att kunskapsöverföring sker ökar om utbildningen speglar den kontext där kunskaperna ska tillämpas (Laker & Powell 2011).

5.2.3 Det egna lärandets varaktighet

Under intervjuerna framkom att alla chefer kunde ge konkreta exempel på kunskaper från utbildningen som de har haft användning av i sitt dagliga arbete. Få chefer kunde dock ge exempel på situationer där det varit svårt att tillämpa de kunskaper som lärts in under utbildningen. Ur denna synvinkel kan chefernas uttalanden inte bekräftas av litteraturen, som anger att mjuka färdigheter kan vara svåra och komplexa att överföra (Foxon 1993; Georges 1988; Kupritz 2002). Som tidigare nämnt har det dock framkommit att de kunskaper som haft bristande överensstämmelse med chefernas arbetsvardag inte upplevts som relevanta. Av denna anledning har cheferna inte heller gjort några försök att använda dessa kunskaper i arbetet. Då de kunskaper som överensstämmer med arbetskontexten oftare är lättare att överföra till det dagliga arbetet, kan detta vara en förklaring till att cheferna inte upplevt några svårigheter i att tillämpa det som förmedlats under utbildningen (Blume et al. 2009).

Nu använder man ju bara det som man tycker är lätt att använda och som man känner sig bekväm i att använda. Det är säkert också mycket som man använder utan att man tänker på det, så det finns nog ingenting som jag tycker har varit svårt att använda. (Chef 3)

Flera av cheferna menar att de till och med har förträngt eller glömt sådant från utbildningen som de inte upplever som relevant eller användbart.

Det som inte varit användbart har jag förträngt. Jag tar bara tillvara på det som kan gynna... När jag väl fastnat på något sitter jag gärna och grunnar på det länge. Då är jag inne i det. Och vad jag förstod det som, så var detta tanken med utbildningen. Tanken var inte att vi kommer komma ihåg allt men det är mycket som har fastnat. Och det är de bitarna som vi ska ta med oss. (Chef 10)

En möjlig förklaring till att cheferna förträngt eller glömt bort det som inte upplevts som relevant eller användbart är att individen oftast bara lär in och minns de kunskaper som upplevs som socialt meningsfulla. Det omgivande sociala klimatet inom organisationen har därmed avgörande betydelse för vilka kunskaper som överförs (Haskell 2001). Någonting annat som kan vara betydande för vad man tar med sig från utbildningen är de förkunskaper och erfarenheter som individen har (Laker & Powell 2011). Detta är även någonting som av flertalet chefer beskrivs som en förklaring till varför olika individer tar med sig olika saker från utbildningen. Flera chefer anser att tidigare erfarenheter och den värdegrund man fått med sig från uppväxten påverkar individens inställning och vilja till lärande och förändring.

Varför jag tar med mig vissa saker med inte andra? Det har nog att göra med min uppfostran hemifrån höll jag på att säga. Vad man har för värdegrund i bakgrunden. (Chef 5)

Några förklarar att utbildningen gjorde det påtagligt att cheferna hade olika syn på sitt ledarskap, vilket de anser kan bero på vilka erfarenheter de haft av liknande positioner och vilka problem och utmaningar de ställts inför i rollen som chef. Laker och Powell (2011) betonar att denna problematik är extra påtaglig vid utbildningsinsatser som syftar till att utveckla mjuka kunskaper och färdigheter, då individen ofta ställts inför liknande situationer som utbildningen ämnar ge kunskap om. Detta innebär att individen redan innan utbildningens start har invanda beteendemönster för att hantera en specifik situation, vilka kan vara mer eller mindre svåra att förändra. Huruvida individen är benägen att förändra befintliga beteendemönster menar en av cheferna beror på individuella faktorer. Han menar att de som redan tror sig vara fullfjädrade ledare inte är lika benägna att införskaffa och utveckla nya kunskaper och färdigheter under utbildningen.

Om man tror att man är en fullfjädrad ledare så tror jag att man skiter fullständigt i allt annat. Har man däremot självinsikten att man behöver utveckla sig själv så kanske man gör det. (...) Jag tror det handlar mycket om den personliga individen, vill du inte lära dig så stöter du det bara ifrån dig, tror jag. (Chef 5)

Sammantaget indikerar detta resonemang på att chefernas försök till, och vilja att, överföra det som förmedlats under utbildningen, påverkas av personliga erfarenheter och förhållnings-sätt.

5.3 Handlingsfrihet - på gott och ont

5.3.1 Handlingsfrihet och autonomi - en förutsättning för variation och utveckling

Autonomi avser variation i arbetet samt handlingsfrihet hos individen att själv vara med och påverka utformning av arbetsuppgifter och att själv definiera kriterier för vad som utgör en väl utförd arbetsuppgift (Ellström & Hultman 2004; Ellström 2001). I frågor som berörde den upplevda handlingsfriheten och autonomin i arbetet svarade samtliga respondenter att de upplever sig ha stor frihet att fatta beslut och lägga upp det egna arbetet, vilket indikerar att chefernas syn på autonomi i arbetet överensstämmer med hur autonomi definieras i litteraturen (Ellström & Hultman 2004; Ellström 2001). Friheten ligger dock inom ramarna för ett ansvar att sköta den dagliga driften av depån. De menar att de givetvis har ett ansvar för att depån redovisar ett bra resultat och för att personalen trivs. I arbetet ingår även åtskilliga administrativa arbetsuppgifter. Samtliga chefer uppvisar en positiv inställning till den autonomi och handlingsfrihet de har i arbetet och ett flertal positiva aspekter av den upplevda friheten i arbetet lyfts fram.

Skulle man styra upp det mer så skulle man stöpa alla i samma form (...) jag tror att vi alla är olika och då tror jag att vi ska behandla alla människor olika också. Givetvis så måste vi ha ramar och regler om vad vi ska hålla oss till men du måste ha en viss frihet och agera, annars tror jag inte du utvecklar dig själv på något vis, då blir det att du jobbar inom ramarna och reglerna och är nöjd med det. Det borttar lite det här kreativa och entusiasmen. Jag tror det är viktigt att man måste få vara lite i ytterkanten på ramarna. (Chef 5)

Ellström (2001) menar att handlingsfrihet i arbetet främjar individens förmåga att kritiska ifrågasätta existerande kunskap och befintliga förhållningssätt samt att utveckla och pröva nya arbetssätt. Handlingsfrihet är vidare något som i litteraturen beskrivs som ett sätt att främja kreativitet och entusiasm. En viss grad av autonomi i arbetet betraktas därmed som en förutsättning för att skapa arbetsförhållanden som är gynnsamma för personlig utveckling och lärande. Flera chefers uttalanden under intervjuerna understryker vikten av handlingsfrihet i arbetet då de, i enlighet med litteraturen, menar att den höga autonomin i arbetet innebär att de har möjlighet att utforma egna arbetssätt, vilket främjar det personliga engagemanget. Chefernas höga handlingsfrihet och autonomi i arbetet tyder på att de i detta avseende har goda möjligheter att använda nya kunskaper i arbetet.

Ju stramare tyglar du har desto mindre kan du utnyttja det du har lärt sig. Vi har egentligen väldigt stor frihet att utnyttja det vi har lärt oss. (Chef 3)

5.3.2 Det egna ansvarets begränsningar för kunskapsöverföring

Med autonomin i arbetet följer också ett ansvar för den egna utvecklingen. Då cheferna har stor frihet att utforma arbetssätt och rutiner efter hur de anser att arbetet bör utföras, menar de att ansvaret för att förändra eventuella arbetssätt och rutiner efter den genomförda utbildningen ligger hos dem själva. Några chefer uttrycker att det är upp till dem själva att nyttja det som förmedlats under utbildningen, och att de därmed inte kan förlita sig på att organisationen ska göra jobbet åt dem.

Det handlar om att jag själv måste ta mig tid till att nyttja det jag lärt mig. Och jag kan ju inte skylla på någon annan än mig själv om jag inte nyttjar den utbildningen jag gått (...) Det handlar om att våga ta sig tid i kalendern. (Chef 5)

Chefernas eget ansvar för den personliga utvecklingen efter utbildningen är dock ingenting som är uttalat av organisationen, utan endast chefernas egna upplevelser. Ellström och Hultman (2004) poängterar att en viss grad av standardisering och regler i arbetet är viktigt då det bidrar till ökad tydlighet och transparens i verksamheten. Utifrån vad som framkommit under intervjuerna anser några av cheferna, trots de positiva upplevelserna av den höga autonomin i arbetet, att de i vissa avseenden hade önskat tydligare riktlinjer från ledningen. De menar att de gärna hade haft klarare direktiv och en styrande hand högre upp i hierarkin, i situationer där de är osäkra på vad som förväntas av dem eller som de inte vet hur de ska hantera.

Visst, jag motsäger mig själv när jag säger att jag vill ha viss struktur eller vissa direktiv uppifrån. Men vissa saker som togs upp, där hade det underlättat om man hade fått mer tydliga riktlinjer uppifrån i hur de vill att vi ska göra. (Chef 2).

Den stora handlingsfriheten och autonomin i chefernas arbete kan därför ur denna synvinkel utgöra en begränsning i att använda sådant som lärts in under utbildningen, då cheferna inte riktigt vet hur och när de förväntas använda det (jfr Laker & Powell 2011).

Under intervjuerna framkom att rollen som depåchef ställer höga krav på tillgänglighet och flexibilitet. Konjunkturer inom byggbranschen svänger snabbt och därför måste cheferna kunna anpassa sin arbetstid och sina arbetsuppgifter efter kundernas efterfrågan och andra omgivande omständigheter. Av dessa anledningar kan det vara svårt för cheferna att planera arbetstiden med god framförhållning. Planering av arbetstiden är även någonting som tagits upp under utbildningen och flera chefer upplever att de i efterhand blivit bättre på att skapa struktur i vardagen och prioritera i kalendern. Någonting som däremot upplevs som svårt är att avsätta tid för reflektion.

Vi pratade mycket på utbildningen om att använda kalendern, och ta sig tid till reflektion. Nu är jag dålig på att boka in reflektion just, men jag är bra på att använda min kalender (...) Det hade varit ypperligt egentligen att sätta sig ner och fundera över vad som har hänt i veckan, men varför gör man inte det? Det är ju bara att titta på hur min kalender ser ut. (Chef 5)

I litteraturen poängteras att brist på tid och resurser utgör de begränsningar i arbetet som individen ofta upplever hindra kunskapsöverföring. Detta beror på individens upplevelse av att det inte finns tid eller utrymme att använda det som tagits upp under utbildningen (Tannenbaum & Yukl 1992; Gilpin-Jackson & Bushe 2007). I vilken utsträckning cheferna upplever tid som en bristvara varierar mellan olika depåer och är dessutom konjunkturberoende, vilket innebär att vissa arbetsperioder är mer hektiska än andra. Det går av denna anledning inte att dra slutsatsen att tid alltid är en bristvara och, i enlighet med litteraturen, därmed ett hinder för kunskapsöverföring (Tannenbaum & Yukl 1992; Gilpin-Jackson & Bushe 2007). Vad som går att konstatera är dock att samtliga cheferna sällan avsätter tid för reflektion kring utbildningen och att detta beror på att arbetsuppgifterna kopplade till den dagliga driften prioriteras i högre utsträckning.

Visst är det viktigt med tid för reflektion kring utbildningen, men det är ju när telefonen har tystnat så att säga. Och det håller ju inte riktigt eftersom vi stundtals är väldigt hårt belastade, det går ju lite upp och ned. (Chef 8)

Ellström (2001) och March (1991) beskriver att denna prioritering är vanligt förekommande i dagens slimmade organisationer, då dessa präglas av effektivitetskrav och nya verksamhetsstrategier som bygger på eliminering av resurser som inte direkt gynnar produktionen. Det faktum att en majoritet av cheferna inte har avsatt någon tid för reflektion kan utgöra ett hinder för tillämpning av det som förmedlats under utbildningen, då tid för reflektion är en viktig resurs för möjliggörande av lärande och kunskapsöverföring (Ellström 2001; March 1991).

5.4 Organisatoriska stödstrukturer

5.4.1 Att skapa en organisationskultur som främjar kunskapsöverföring

Av vad som framkommit under intervjuerna upplever flertalet chefer att det inom organisationen finns en kultur som uppmuntrar till lärande och personlig utveckling. I detta sammanhang poängterar ett flertal chefer att utbildning är någonting som organisationen satsar mycket resurser på. Några av cheferna berättar att organisationen tillhandahåller utbildning inom många olika områden och att de sällan nekas att genomgå en utbildning.

Det finns nog absolut en kultur som uppmuntrar till personlig utveckling. Det finns ingen broms någonstans, ingen som hindrar. Det finns en hel del utbildningar att gå. (Chef 6)

Gilpin-Jackson & Bushe (2007) menar att organisationens syn på lärande och personlig utveckling kan vara avgörande för individens vilja att utnyttja de möjligheter som ges till utveckling och lärande i arbetet. Utmärkande drag för en organisationskultur som främjar utveckling är bland annat ett klimat som uppmuntrar till ifrågasättande, initiativtagande, risktagande och individuellt ansvarstagande (Ellström & Hultman 2004). Som tidigare nämnt

upplever cheferna stor autonomi och handlingsfrihet i rollen som chef. I detta sammanhang poängterar de även att de uppmuntras till att ta egna initiativ, utforma egna arbetssätt och ta ett stort ansvar för depåerna. Sammantaget är detta någonting som tyder på att det inom organisationen finns en kultur som uppmuntrar till lärande och personlig utveckling (Gilpin-Jackson & Bushe 2007). Ett fåtal chefer poängterar dock att det innan tidpunkten för genomförandet av ledarskapsutbildningen genomgått ett flertal andra utbildningar, och att detta bidragit till att de upplevde få incitament att genomgå ytterligare en utbildning.

Jag ska helt ärligt säga att jag inte var motiverad till att genomgå den här utbildningen. Det hade varit så extremt mycket utbildningar innan. (Chef 10)

Då dessa chefer menar att de inte var motiverade att delta i utbildningsinsatsen på grund av att de i nära anslutning till ledarskapsutbildningen genomgått andra utbildningar, kan organisationens försök att främja lärande och personlig utveckling i form av utbildning, i det här fallet, möjligen ha fått motsatt effekt för individens incitament till lärande (jfr Gilpin-Jackson & Bushe 2007).

Trots att cheferna upplever att personlig utveckling och lärande är någonting som satsas på inom organisationen, menar de att det inte finns ett uttalat intresse inom organisationen att ta tillvara på de kunskaper som utvecklats under ledarskapsutbildningen. Ett flertal chefer menar dock att det är underförstått att det finns ett intresse hos organisationen att ta tillvara på chefernas nyförvärvade kunskaper. Om inte så var fallet hade organisationen aldrig gjort en sådan stor ekonomisk satsning, menar de. Flera chefer anser att organisationens intresse för den genomförda ledarskapsutbildningen är avgörande för deras benägenhet att använda sig av det som förmedlats under utbildningen, vilket stärker antagandet om att organisationens syn på lärande och utveckling är avgörande för individens vilja att utnyttja de möjligheter som ges till utveckling och lärande i arbetet (Gilpin-Jackson & Bushe 2007).

Hade jag känt att organisationen inte förstod vinningen av ledarskapsutbildningen, då hade man ju tyckt att det var helt bortkastade dagar, och så känner jag inte nu. Det känns faktiskt som att de har tagit ett beslut och att de tycker att detta ska gynna organisationen. Och det är ju jätteviktigt, det är A och O för en sådan här utbildning. (Chef 2)

För att kunskapsöverföring ska kunna ske är det avgörande att det som förmedlats under utbildningen överensstämmer med de kulturer och normer som råder inom organisationen (Laker & Powell 2011). Vikten av överensstämmelse mellan det som förmedlats under utbildningen och de kulturer och normer som råder inom organisationen är även någonting som har poängterats under intervjuerna. En av cheferna menar att de under utbildningen fick riktlinjer för hur samarbetet mellan de två verksamhetsområdena skulle se ut, men att detta inte överensstämmer med befintliga normer inom organisationen.

Utbildningen gick ut på att vi ska samarbeta för att det är kunden som ska vara i fokus, nu läggs fokus internt istället. (...) Vi är ju två divisioner och det är mycket konflikter i samarbetet däremel-

lan för där finns inte tydliga regler uppifrån. Vi vill egentligen att det ska fungera samarbetsmässigt men det blir lätt två skilda läger. Hade vi fått mer riktlinjer och stöd uppifrån så hade det inte varit något tjafs. (Chef 2)

Laker och Powell (2011) menar att de organisatoriska krafter som upprätthåller befintliga förhållningssätt måste förändras för att åstadkomma en förändring hos den enskilda individen. Detta är även någonting som poängteras av den ovan nämnda chefen. Denne menar att samarbetet mellan de två verksamhetsområdena inte är någonting som depåcheferna kan åstadkomma på egen hand, utan att det krävs stöd högre upp i hierarkin för att kunna arbeta utifrån de riktlinjer som gavs under utbildningen. I syfte att främja kunskapsöverföring och beteendeförändring hos individen framstår det därmed som att det är av vikt att de organisatoriska krafter som upprätthåller befintliga förhållningssätt förändras.

5.4.2 Socialt stöd

Flertalet chefer anser att de har fått det stöd som de behöver i sitt ledarskap efter utbildningen och att deras chef vid behov engagerar sig i deras arbete.

Jag har fått det stöd jag behöver, jag ljugar om jag säger någonting annat. Är det någonting jag velat ta med min chef så har jag bett om det. (Chef 10)

Socialt stöd från överordnad beskrivs i litteraturen som en viktig förutsättning för att kunskapsöverföring ska kunna ske, då beröm och erkännande av de insatser och förbättringar som gjorts efter utbildningen, leder till ökad benägenhet att testa nya arbetssätt och tillämpa inlärd kunskaper (Gilpin-Jackson & Bushe 2007). Några av cheferna beskriver att de har fått bekräftelse och beröm då de efter utbildningen har berättat för sin chef om situationer där de har tillämpat de kunskaper som förmedlats under utbildningen. Detta är någonting som upplevts som en bekräftelse på att de egna idéerna är bra, vilket lett till ökad benägenhet att fortsätta använda de kunskaper som förmedlats under utbildningen. Av vad som framkommit ur chefernas uttalanden kan stöd och bekräftelse från överordnad därmed ses som en viktig förutsättning för chefernas benägenhet att använda det som förmedlats under ledarskapsutbildningen i arbetsvardagen.

Det känns alltid bra att få feedback, man blir ju mer motiverad. Hade min chef inte gett mig det hade jag kanske känt att det jag förändrat varit bra, men inte fått det bekräftat. Får man bekräftelsen, då vet man, och då fortsätter man med det också. (Chef 10)

Vad som kan konstateras är dock att feedback och bekräftelse från överordnad ofta är ett resultat av att cheferna själva tagit initiativ till att kontakta sin chef och efterfrågat återkoppling eller stöd i ett visst avseende. Ett flertal chefer menar att de inte kan förvänta sig någon uttömmande feedback i arbetet, då de driver depån självständigt och då överordnad dessutom i många fall är stationerad på annan ort. Detta har dock inneburit att de chefer som inte själva tagit initiativ till att kontakta överordnad, inte fått något stöd i användandet av det

som förmedlats under utbildningen. Det outtalade kravet på individens eget initiativtagande har därmed inneburit att det sociala stödet varierat i omfattning. Som tidigare nämnt är socialt stöd och feedback en viktig förutsättning för att individen ska våga testa nya arbetssätt och tillämpa de kunskaper som utvecklats under utbildningen (Gilpin-Jackson & Bushe 2007). Utifrån ovanstående resonemang framstår det därmed som att det outtalade kravet från de överordnade cheferna om att det ligger på individens eget ansvar att efterfråga feedback och återkoppling, innebär att cheferna har olika förutsättningar för att överföra det som förmedlats under utbildningen till det dagliga arbetet.

Som tidigare nämnt kan de rådande normerna inom organisationen sägas utgöra ett hinder för kunskapsöverföring (Laker & Powell 2011). Detta är även något som framkommit vid frågor som berört chefernas upplevelser av det sociala stödet inom organisationen. I det här sammanhanget poängterar några av cheferna att de förhållningssätt som förmedlats under utbildningen måste genomsyra alla led i organisationen. De menar att detta inte är fallet i dagsläget, då de förändringar som de själva har genomfört efter den genomgångna ledarskapsutbildningen inte motsvarats av förändringar hos de högre cheferna. Av denna anledning upplever cheferna att det som förmedlats under utbildningen inte prioriteras eller uppmärksammas som något betydelsefullt av de högre cheferna. De beteenden och förhållningssätt som överordnad har utgör ofta norm inom företaget, vilket innebär att denne betraktas som en förebild. I de fall sådant som lärs ut under utbildningen inte stöds av överordnad riskerar individen minskat socialt stöd och engagemang från överordnad, vilket påverkar kunskapsöverföring i negativ riktning (Laker & Powell 2011). Betydelsen av att överordnad stödjer de förhållningssätt som förmedlats under utbildningen poängteras även av flertalet chefer, då de menar att ett stöd från överordnad leder till ökad benägenhet att tillämpa det som tagits upp under utbildningen.

Jag hoppas att de överordnade cheferna inte bara tycker det är viktigt att vi mellanchefer genomgår utbildning och att de själva kör på som vanligt efteråt. Vad jag hoppas i ett företag är att alla jobbar efter det som förmedlats i utbildningen. Annars kan man ju känna att det är bortkastad tid. Om vi mellanchefer försöker förbättra för vår personal så får ju också våra chefer utvecklas som ledare gentemot oss. (Chef 1)

Detta indikerar att överordnads beteenden och förhållningssätt kan utgöra norm inom företaget och att överordnad betraktas som en förebild, varför bristande efterlevnad från överordnad efter utbildningen kan betraktas som ett hinder för kunskapsöverföring inom organisationen.

Vid frågor som berör det sociala stödet har samtliga chefer poängterat vikten av att få möjlighet att dela varandras erfarenheter och ventilera de frågor som uppkommer i arbetet. De uttrycker att sådana tillfällen kan resultera i nya lösningar på de problem som kan uppstå i arbetet och att det även kan leda till nya insikter om hur och när de kunskaper och färdigheter som införskaffats och utvecklats under utbildningen kan användas.

Det är a och o att du har någon att vända dig till. Det kan ju vara både för att få bekräftat att du gjort rätt, att få någon idé eller bara någon som lyssnar. Jag tror just de här träffarna med kollegorna är väldigt viktiga. (Chef 10)

Vi i vår region har själva bokat in tillfällen där vi träffats och gått igenom utbildningen. Vi gav varandra tips och idéer och diskuterade eventuella problem och frågade hur de andra tyckte att man skulle kunna göra då. Man fick reda på hur de gått för andra som använt verktygen från utbildningen. (Chef 3)

Vikten av att öva och praktisera färdigheter från ett utbildningssammanhang i olika kontexter beskrivs av Tannenbaum och Yukl (1992). De menar att sannolikheten för att tillämpning kommer att ske på nya situationer och problem som individen stöter på i arbetet ökar om individen får möjlighet att öva färdigheterna i olika kontexter. Då cheferna anser att tillfällen för erfarenhetsutbyte kan leda till nya insikter om hur och när det som förmedlats under utbildningen kan tillämpas, kan erfarenhetsutbyte underlätta för cheferna att använda kunskaperna och färdigheterna i olika kontexter. Av denna anledning kan dessa tillfällen betraktas som ett sätt att öka sannolikheten för att tillämpning kommer att ske på nya situationer och problem i arbetet. Dessa träffar blir enligt cheferna även ett tillfälle att ge och få feedback på kunskaper från ledarskapsutbildningen som använts i det dagliga arbetet, vilket kan hjälpa till att utveckla ett visst förhållningssätt eller bryta dåliga rutiner och beteendemönster, något som främjar lärande i arbetet (jfr Ellström 2001).

Några av cheferna har vid ett fåtal tillfällen själva tagit initiativ till att planera in träffar för att diskutera och reflektera kring utbildningen i efterhand. Dessa chefer menar att träffarna varit viktiga för att upprätthålla och vidareutveckla de färdigheter och förhållningssätt som de har fått med sig från utbildningen. Flera av de chefer som inte på eget initiativ organiserat träffar för att diskutera utbildningens användbarhet med kollegor, menar att detta hade varit önskvärt. De menar att dessa tillfällen nog fungerar som en påminnelse om vad som tagits upp under utbildningen, och att det inte finns något annat sätt att bibehålla kunskaperna än att hela tiden underhålla dem.

Uppföljning gör att utbildningen blir något som lever och inte något som hamnar på hyllan och samlar damm. Vid uppföljning blir man tvungen att plocka upp boken och damma av den. Man behöver inte göra en sådan stor grej av det, bara man håller det färskt i minnet. (...) Man använder inte allt hela tiden, utan man måste träna. Jag skulle gärna se att vi har en dag där vi depåchefer kan diskutera fritt kring vårt ledarskap. Det hade nog varit det absolut bästa. (Chef 6)

Utifrån vad som framkommit under intervjuerna är det tänkbart att det sociala stödet från kollegor i det här fallet kan öka sannolikheten för bibehållande av det som förmedlats under utbildningen. Då bibehållande ses som en viktig aspekt av kunskapsöverföring kan möjliggörandet av tillfällen för erfarenhetsutbyte därmed ses som en central aspekt för möjliggörande av kunskapsöverföring efter den genomförda ledarskapsutbildningen (jfr Baldwin & Ford 1988; Blume et al. 2009).

6 SLUTSATSER, DISKUSSION OCH FORTSATT FORSKNING

Följande avsnitt inleds med en återkoppling till de frågeställningar som varit utgångspunkt för studien. Därefter förs en diskussion kring slutsatserna som presenterats i samband med återkopplingen till frågeställningarna. I denna diskussion görs även återkoppling till den tidigare forskning som presenterats i början av rapporten. Vidare diskuteras studiens relevans för det personalvetenskapliga området och slutligen framförs förslag på fortsatt forskning.

6.1 Slutsatser

I nedanstående sammanfattning av resultatet följer svaren på våra frågeställningar. Vår första frågeställning syftade till att undersöka vilka aspekter som har betydelse för chefernas benägenhet att använda det som förmedlats under ledarskapsutbildningen i det dagliga arbetet.

Resultatet visar att majoriteten av cheferna upplevt ett behov av utbildning inom ledarskap, men att de inte haft några specifika förväntningar på ledarskapsutbildningen innan tidpunkten för genomförandet. Avsaknaden av förväntningar kan bero på att cheferna inte har reflekterat över vilka specifika områden eller förmågor de velat utveckla i sitt ledarskap samt att de på förhand inte delgivit någon information om utbildningsinsatsen. Studier visar att deltagare som fått information om utbildningsinnehållet på förhand varit mer benägna att omsätta de inlärd kunskaperna och färdigheterna i praktiken och uppvisat mer positiva reaktioner vid utbildningens slut. Huruvida detta varit fallet om cheferna på förhand delgivit information om utbildningsinsatsen, är svårt att uttala sig om i denna studie. Vårt resultat har dock visat att cheferna i efterhand har haft en positiv bild av utbildningen och upplever utbildningsinnehållet som relevant för rollen som chef, vilket indikerar att de även varit benägna att tillämpa det som förmedlats under utbildningen. Sammantaget tyder resultatet därmed på att information innan tidpunkten för utbildningens genomförande inte nödvändigtvis är av avgörande betydelse för deltagarnas upplevelser av utbildningen eller deras benägenhet att överföra de kunskaper och färdigheter som utvecklats.

Som tidigare nämnt har samtliga chefer upplevt ledarskapsutbildningen som relevant för rollen som chef på Maskin & El AB. Vårt resultat visar dock att det är ytterst individuellt vilka delar av utbildningen som upplevs som relevanta. För att det som förmedlats under utbildningen ska upplevas som relevant måste det finnas en upplevd överensstämmelse mellan utbildnings- och arbetskontexten. Individen är mer benägen att överföra de kunskaper och färdigheter som upplevts som relevanta, varför chefernas upplevda överensstämmelse mellan utbildnings- och arbetskontexten är av stor betydelse för deras benägenhet att överföra det som förmedlats under utbildningen. Det går även att konstatera att cheferna har förträngt eller glömt bort det utbildningsinnehåll som upplevs som irrelevant för arbetet. Då utbildningsdeltagare oftast bara lär in och minns de kunskaper som upplevs som socialt meningsfulla är det omgivande sociala klimatet inom organisationen av avgörande betydelse för vilka kunskaper

och färdigheter som överförs. Vårt resultat har visat att chefernas benägenhet att överföra kunskaper och färdigheter från utbildningen även påverkas av personliga erfarenheter och förhållningssätt.

Nedan följer svaret på vår andra frågeställning som utgår från vilka hinder och möjligheter cheferna beskriver i sina försök att tillämpa det som förmedlats under utbildningen.

Vårt resultat indikerar att det finns ett flertal faktorer som kan hindra eller möjliggöra chefernas försök att tillämpa de kunskaper som förmedlats under ledarskapsutbildningen. Ledarskapsutbildningen har syftat till att lära ut vad som brukar benämnas som mjuka färdigheter, vilka ofta är svårare att överföra. Det framstår dock som att cheferna har utvecklat en förståelse för de bakomliggande principerna i det som förmedlats under utbildningen, något som tyder på att utbildningens utformning har skapat goda förutsättningar för överföring av mjuka färdigheter.

Huruvida autonomi och handlingsfrihet i arbetet är någonting som möjliggör eller hindrar kunskapsöverföring har visat sig vara tvetydigt. Cheferna har mycket stor autonomi och handlingsfrihet i arbetet, vilket är någonting som främjar lärande och personlig utveckling, och därmed tillämpning av det som förmedlats under utbildningen. Chefernas höga självbestämmande har dock inneburit att organisationen lagt ett stort ansvar på cheferna att själva säkerställa tillämpningen och upprätthållandet av det som förmedlats under utbildningen. Cheferna har av denna anledning tillåtits att prioritera arbetsuppgifter kopplade till den dagliga driften till förmån för tid för reflektion kring utbildningen. Då tid för reflektion är en viktig resurs för möjliggörande av lärande och kunskapsöverföring kan den höga autonomin i arbetet utgöra ett hinder för tillämpning av det som förmedlats under utbildningen.

Omständigheter relaterade till organisationskulturen är ytterligare någonting som kan utgöra hinder och möjligheter för chefernas försök att tillämpa det som förmedlats under utbildningen. Det faktum att organisationen satsar mycket på utbildning samt att det finns ett klimat som uppmuntrar till egna initiativ, utformning av egna arbetssätt och ansvar, tyder på att organisationskulturen har en positiv inverkan på chefernas möjligheter till kunskapsöverföring. Allt för täta satsningar på utbildning har dock i somliga fall visat sig ha en negativ inverkan på individens benägenhet till lärande. För att främja individens möjligheter att tillämpa det som förmedlats under utbildningen måste de normer som råder inom organisationen gå i linje med det som förmedlats under utbildningen.

Ytterligare en slutsats är att chefernas upplevda hinder och möjligheter att tillämpa de kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som införskaffats och utvecklats, kan relateras till det sociala stödet från överordnad och kollegor. Bekräftelse, beröm och uppmuntran från överordnad bidrar till ökad benägenhet att använda det som förmedlats under utbildningen. Vad som är problematiskt i detta sammanhang är dock att det finns ett outtalat krav om att det ligger på chefernas eget ansvar att efterfråga feedback och återkoppling, något som ger dem

olika förutsättningar för att överföra det som förmedlats under utbildningen. Resultatet visar också att de förändringar som cheferna har gjort med anledning av den genomförda ledarskapsutbildning inte motsvarats av förändringar hos överordnad, vilket innebär att de överordnades ledarskap i vissa avseenden skiljer sig från de färdigheter och förhållningsätt som cheferna införskaffat och utvecklat under utbildningen. Av denna anledning upplever cheferna att det som förmedlats under utbildningen inte i önskvärd utsträckning efterlevs, prioriteras eller uppmärksammas som något betydelsefullt av överordnad, vilket kan betraktas som ett hinder för kunskapsöverföring. Kollegialt stöd, exempelvis i form av erfarenhetsutbyte, kan bidra till nya insikter om hur och när de kunskaper och färdigheter som utvecklats under utbildningen kan användas. Erfarenhetsutbyte ökar därmed sannolikheten för att dessa kunskaper och färdigheter kommer att tillämpas i olika situationer. Socialt stöd från kollegor har även visat sig öka sannolikheten för bibehållande av det som förmedlats under utbildningen, varför organiserade tillfällen för erfarenhetsutbyte kan vara viktigt för att främja kunskapsöverföring efter den genomförda ledarskapsutbildningen.

6.2 Diskussion

Våra resultat pekar på att det finns oerhört många faktorer som kan upplevas som hinder och möjligheter för kunskapsöverföring samt att olika faktorerers effekter för kunskapsöverföring inte nödvändigtvis är konstanta. Av denna anledning kan kunskapsöverföring förstås som en ytterst komplex och dynamisk process, där resultaten troligtvis inte går att förutse. Vad som upplevs främja respektive hindra kunskapsöverföring är också ytterst individuellt, vilket tillför ytterligare komplexitet i kunskapsöverföringsprocessen. Det kan därmed vara viktigt att det förs en kontinuerlig dialog med utbildningsdeltagare, där individuella behov och önskemål tas i beaktning för att skapa optimala förutsättningar för lärande hos den enskilda individen. Frågan är dock om dagens slimmade organisationer är beredda att avsätta de resurser och den tid som krävs för att tillgodose enskilda individers behov och önskemål i överföringsprocessen. Trender på dagens arbetsmarknad tyder snarare på det motsatta, där resurser som inte direkt gynnar produktionen elimineras (Ellström 2001; March 1991).

Då ett flertal kontextuella faktorer har en inverkan på kunskapsöverföring framstår det även som att individens positiva upplevelser av utbildningen och benägenhet att överföra det som förmedlats under en utbildning, inte är en garanti för kunskapsöverföring. Många av de kontextuella faktorer som i vår studie visat sig ha en inverkan på kunskapsöverföring kan sägas gå bortom individens kontroll. Våra resultat, kan i enlighet med tidigare forskning på området, därmed bekräfta antagandet om att kontexten har en stor inverkan på kunskapsöverföring (Haskell 2001). Det faktum att dessa kontextuella faktorer ligger bortom individens kontroll understryker vikten av organisatoriskt stöd och engagemang efter genomförandet av utbildningsinsatser.

En övergripande forskningsöversikt har visat att en majoritet av studierna inom området kunskapsöverföring har använt multipla datainsamlingsmetoder och att kvantitativa analyser

av det insamlade materialet är frekvent använda analysmetoder (Blume et al. 2009). Då tillvägagångssättet för denna studie varit genomgående kvalitativt finns betydande skillnader i vad som går att utläsa av resultatet. De kvantitativa studier som gjorts på området har framförallt syftat till att undersöka huruvida det finns ett samband mellan olika faktorer och graden av kunskapsöverföring samt vilken relativ vikt olika faktorer har i sammanhanget. Till skillnad från kvantitativa studier inom området har vår studie snarare bidragit med utförligare beskrivningar av chefernas upplevelser av främjande respektive hindrande faktorer för kunskapsöverföring. Vi har dock inte kunnat uttala oss om i vilken utsträckning olika faktorer påverkar kunskapsöverföring, varför våra resultat i viss mån är svåra att relatera till tidigare forskning.

Trots att våra resultat till viss del är svåra att relatera till tidigare forskning har vissa likheter identifierats. Två av de faktorer som nästintill genomgående i tidigare forskning har visat sig påverka kunskapsöverföring i både positiv och negativ riktning är organisationskultur och socialt stöd. En intressant aspekt är att rädslan för att bryta kulturella normer är en av de främsta anledningarna till att kunskapsöverföring uteblir (Gilpin-Jackson & Bushe 2007). Detta är även någonting som aktualiserats i vår studie, då en bristande överensstämmelse mellan det som förmedlats under utbildningen och de normer som råder inom organisationen visat sig ha en negativ inverkan på chefernas benägenhet att överföra de kunskaper och färdigheter som förmedlats under utbildningen. Av denna anledning framstår det som viktigt att organisationen på förhand säkerställer att det som förmedlas under en utbildningsinsats går i linje med organisatoriska värderingar. Detta kan även tänkas bli extra problematiskt i de fall då externa aktörer varit involverade i utbildningens utformning, vilket är vanligt förekommande (Nilsson 2005; Dalton 2010). Våra resultat indikerar även, i likhet med en studie av Gilpin-Jackson och Bushe (2007), att socialt stöd i form av erfarenhetsutbyte mellan utbildningsdeltagare är av stor betydelse för kunskapsöverföring. Gilpin-Jackson och Bushe (2007) poängterar i detta sammanhang betydelsen av att flera chefer genomgår samma utbildning. Kanske kan det faktum att samtliga operativa chefer på Maskin & El AB genomgått ledarskapsutbildningen därmed betraktas som en aspekt som kan ha främjat kunskapsöverföring.

Då flertalet forskningsöversikter på området redovisat mycket varierande resultat av de studier som har gjorts om företeelsen kunskapsöverföring, kan det ifrågasättas huruvida det är möjligt att fastställa vilka faktorer som i realiteten påverkar kunskapsöverföring. Betydelsen av individuella erfarenheter och personliga förhållningssätt kan betraktas som ytterligare en aspekt som indikerar svårigheterna att formulera generella och allmängiltiga slutsatser om olika faktors påverkan på kunskapsöverföring. Sammantaget väcker detta frågan kring om organisationer överhuvudtaget kan främja kunskapsöverföring hos samtliga utbildningsdeltagare utan att ta hänsyn till den enskilda individens specifika förutsättningar och behov. Resultatet av vår studie visar exempelvis att cheferna har olika uppfattningar om vilka delar i utbildningen som är relevanta för rollen som chef. Det framstår också som att de kunskaper som upplevs som relevanta är de där det finns en överensstämmelse mellan utbildnings- och

arbetskontexten. Då det i utbildning som syftar till att lära ut mjuka färdigheter kan vara svårt att skapa en överensstämmelse mellan utbildnings- och arbetskontexten går det att ifrågasätta huruvida det är rimligt att förvänta sig att samtliga utbildningsdeltagare upplever allt utbildningsinnehåll som relevant. Då den upplevda relevansen av utbildningen även påverkar individens benägenhet att överföra kunskaperna, framstår det som ytterst omöjligt att samtliga delar av utbildningsinnehållet skulle överföras till det dagliga arbetet.

Sammantaget pekar våra resultat på att kunskapsöverföring är en komplex och dynamisk process som påverkas av ett flertal olika kontextuella och individrelaterade faktorer, vilket går i linje med en mer samtida syn på kunskapsöverföring (Blume et al. 2009). Avslutningsvis väcks frågan om vad denna komplexitet har för betydelse för forskningsområdet kunskapsöverföring. Det faktum att kunskapsöverföring är en process vars resultat eller riktning troligtvis inte går att förutse, att individuella skillnader påverkar upplevelserna av hinder och möjligheter för kunskapsöverföring samt att tidigare forskning visar på varierande resultat kan indikera att det är nästintill omöjligt att identifiera vilka omständigheter som skapar goda förutsättningar för kunskapsöverföring.

Vi anser att kunskap om och förståelse för den komplexitet som är relaterad till kunskapsöverföring är oerhört viktigt i rollen som personalvetare. Då utbildningsdeltagares benägenhet och försök att tillämpa det som förmedlats under en utbildning påverkas av både kontextuella och individrelaterade faktorer kan en kunskap om dessa faktorer vara avgörande vid frågor om organisatoriska utbildningsinsatser. Med tanke på att planering och genomförande av utbildningsinsatser är ett av personalavdelningens främsta ansvarsområden är det även personalvetare som ska besitta den kompetens som krävs i dessa sammanhang. Vad som är problematiskt är dock att det framstår som nästintill omöjligt att identifiera vilka omständigheter som skapar goda förutsättningar för kunskapsöverföring. Denna vetskap kanske snarare kan bidra med en realistisk inställning till de organisatoriska effekter som kompetensutveckling många gånger förväntas resultera i. Då våra resultat ändå i viss mån kan bekräfta antagandet om att kontexten har en stor inverkan på kunskapsöverföring, understryks vikten av organisatoriskt stöd och engagemang efter genomförandet av utbildningsinsatser. Det är därav av stor betydelse att personalvetare har insikt om att tillämpning och bibehållande av det förmedlats under en utbildning inte kan förväntas ske utan av sig självt. För att utbildningsinsatser, som så mycket annat, kontinuerligt skall underhållas och följas upp är det kanske även denna insikt som är mest betydelsefull i rollen som personalvetare.

6.3 Fortsatt forskning

I relation till vad som undersökts i denna studie hade det varit intressant att i vidare forskning studera kunskapsöverföring i olika kontexter. Ett alternativ hade varit att studera chefer som har genomgått samma ledarskapsutbildning, men som arbetar inom olika verksamheter och som därmed skall tillämpa det som förmedlats under utbildningen i olika organisatoriska kontexter. Sådana studier hade möjligen kunnat bekräfta eller dementera vårt antagande om

att det är nästintill omöjligt att identifiera vilka omständigheter som skapar goda förutsättningar för kunskapsöverföring. Troligtvis hade även frågan kring om organisationer överhuvudtaget kan främja kunskapsöverföring hos samtliga utbildningsdeltagare utan att ta hänsyn till den enskilda individens specifika förutsättningar och behov kunnat besvaras med utgångspunkt i sådana studier.

Då majoriteten av de studier som genomförts inom området kunskapsöverföring är av kvantitativ karaktär har tidigare forskning främst syftat till att undersöka huruvida det finns ett samband mellan olika faktorer och graden av kunskapsöverföring, samt vilken relativ vikt olika faktorer har i sammanhanget. Av denna anledning kan det vara betydelsefullt att genomföra fler studier som är kvalitativ karaktär. Vad forskningsområdet idag kan anses sakna är utförliga beskrivningar av hur de kvantitativa samband som redovisas i tidigare studier kan förstås i en kontext. Det kan även finnas anledning att genomföra mer ingående kvalitativa studier då sådana studier kan utvecklas till teorier som i högre utsträckning bygger på kvalitativa forskningsresultat.

LITTERATURFÖRTECKNING

- Baldwin, T. T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research, *Personnel Psychology*, Vol. 41, No. 1 pp. 63 - 105
- Baldwin, T. T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research, *Personnel Psychology*, Vol. 41, No. 1 pp. 63 - 105
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., Huang, J. L. (2009). Transfer of training: A meta-analytic review, *Journal of management*, Vol. 36, No. 4 pp. 1065-1105
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber
- Burke, V. & Collins, D. (2005). Optimising the effects of leadership development programmes: A framework for analysing the learning and transfer of leadership skills, *Management decision*, Vol. 43, No. 7/8 pp. 975-987
- Cheng, E.W.L & Ho, D.C.K. (2001). A review of transfer of training studies in the past decades, *Personnel review*, Vol. 13, No. 1 pp 102-118
- Ciporen, R. (2010). The role of personally transformative learning in leadership development: a case study, *Journal of leadership & organizational studies*, Vol. 17, No. 2 pp. 177-191
- Dalton, K. (2010). *Leadership and management development: Developing tomorrow's managers*. Harlow: Prentice Hall/Financial Times
- Ellström, P-E. (2001). Integrating learning and work: Problems and prospects, *Human resource development quarterly*, Vol. 12, No. 4 pp. 421-435
- Ellström, P-E. & Hultman, G. (2004). *Lärande och förändring i organisationer: Om pedagogik i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur
- Foxon, M. (1993). A process approach to the transfer of training, *Australian journal of educational technology*, Vol. 9, No. 2 pp. 130-143
- Georges, J. C. (1988). Why soft-skill training doesn't take, *Training*, Vol. 25, No. 4 pp. 42-47
- Gilpin-Jackson, Y. & Bushe, G. R. (2007). Leadership development training transfer: a case study of post-training determinants, *Journal of management development*, Vol. 26, No. 10 pp. 980-1004

- Goldstein, I. L. (1986). *Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole
- Haskell, R. E. (2001). *Transfer of learning: Cognition, instruction, and reasoning*. San Diego, California: Academic Press
- Huczynski, A. A. & Lewis, J. W. (1990). An empirical study into the learning transfer process in management training, *Journal of management studies*, Vol. 17, No. 2 pp. 227-240
- Johnson, S. K., Garrison, L. L., Hernez-Broome, G., Fleenor, J. W. & Steed, J. L. (2012). Go for the goal(s): Relationship between goal setting and transfer of training following leadership development, *Academy of management learning & education*, Vol. 11, No. 4 pp. 555-569
- Kupritz, V. (2002). The relative impact of workplace design on training transfer, *Human resource development quarterly*, Vol. 13, No. 4 pp. 427-447
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Laker, D. R. & Powell, J. L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer, *Human resource development quarterly*, Vol. 22, No. 1 pp. 111-122
- March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning, *Organization science*, Vol. 2, No. 1 pp. 71-87
- Nilsson, P. (2005). *Ledarutveckling i arbetslivet: Kontexter, aktörer samt (o)likheter mellan utbildningskulturer*. Diss., Umeå Universitet
- Noe, R. A. (1986). Trainees attributes and attitudes: neglected influences on training effectiveness, *Academy of management review*, Vol. 11, No. 4 pp. 736-749
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation, *Organization Science*, Vol. 5, No. 1 pp. 14-37
- Nonaka, I. & Von Krogh, G. (2009). Tacit knowledge and knowledge conversation: Controversy and advancement in organizational knowledge creation theory, *Organization science*, Vol. 20, No. 3 pp. 635-652
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur

Rischman-Hirsch, W. L. (2001). Posttraining interventions to enhance transfer: The moderating effects of work environments, *Human resource development quarterly*, Vol. 12, No. 2 pp. 105-120

Subedi, B. S. (2004). Emerging trends of research on transfer of learning, *International Education Journal*, Vol. 5, No. 4 pp. 591 – 599

Tannenbaum, S. I. & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations, *Annual review of psychology*, Vol. 43, No. 1 pp. 399-441

Thorndike, E. L. & Woodworth, R. S. (1901). The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions (I), *Psychological review*, Vol. 8, No. 3 pp. 247-261

Tracey, J. B., Tannenbaum, S. I. & Kavanagh, M. J. (1995). Applying trained skills on the job: The importance of the work environment, *Journal of applied psychology*, Vol. 80, No. 2 pp. 239-252

Yamnill, S. & McLean, G. N. (2001). Theories supporting transfer of training, *Human resource development quarterly*, Vol. 12, No. 2 pp. 195-208

BILAGA 1: Intervjuguide

Bakgrund

Vilken är din roll i organisationen? Huvudsakliga arbetsuppgifter? Hur länge har du arbetat inom organisationen/i din nuvarande roll?

Vad tycker du är viktigt i din roll som depåchef på Maskin & El AB? (förhållningssätt, vad krävs för att lyckas i rollen?)

Berätta lite om ledarskapsutbildningen du genomgått. Vad tog ni upp för ämnen? (innehåll och teman) När genomgick du utbildningen?

Hur kom det sig att du genomgick ledarskapsutbildningen?

Upplevde du att du hade ett behov av utbildning inom ledarskap? Varför?

Vilka förväntningar hade du på ledarskapsutbildningen? Personliga mål?

Kände du dig säker på vad du förväntades kunna efter att du genomfört utbildningen? Om ja, ge gärna exempel. Om nej, hur kommer det sig?

Utbildningsinnehållets relevans

Hur väl motsvarade ledarskapsutbildningen dina förväntningar?

Hur upplever du utbildningsinnehållets relevans för din roll som ledare inom organisationen? Var vissa områden mer relevanta än andra? Ge gärna exempel.

Så här en tid efter genomförd utbildning, anser du att du har haft användning av utbildningen i ditt dagliga arbete?

Kan du ge exempel på situationer i ditt arbete där du har tillämpat kunskaperna från utbildningen? Hur upplevde du resultatet? Vilken respons fick du?

Kan du ge exempel på situationer där du har tyckt att det varit svårt att använda kunskaperna? Vad ser du som tänkbara orsaker?

Omgivande organisatoriska faktorerers inverkan på kunskapsöverföring och lärande

Jag tänkte att vi kunde gå in på om det är någonting i din omgivning som du tror kan ha påverkat hur du använt kunskaperna från utbildningen i din vardag (faktorer mer kopplade till organisationen).

Finns det några omständigheter i organisationen som du tror kan ha påverkat hur du använt det du lärt dig från utbildningen i din vardag?

Kan du ge exempel på faktorer som du tycker har underlättat för dig? Ge gärna exempel på en specifik situation.

Har du fått några resurser eller extra tid för att praktisera det du lärt dig på ledarskapsutbildningen? (organisatoriska förutsättningar, tid för reflektion)

Ser du några hinder för att använda det du har lärt dig? Ge gärna exempel.

Sett till hur dina arbetsuppgifter är utformade idag, vilka möjligheter har du att själv påverka hur du lägger upp ditt arbete? Ge gärna exempel. (handlingsutrymme, autonomi)

Hur upplever du din omgivnings intresse att ta till vara på det du har lärt dig under utbildningen? (har utbildningsinsatsen uppmärksamats? betraktas utbildning som något viktigt?)

Upplever du att det inom företaget finns en kultur som uppmuntrar till lärande och personlig utveckling? (innovation, positiv respons vid initiativtagande, värdesättande av kunskap)

Är detta någonting du anser ha påverkat dina möjligheter/din vilja att förändra ditt ledarskap? (detta = svaren på ovanstående två frågor)

Feedback och socialt stöd

Har din närmaste chef och/eller dina medarbetare uppmärksammat några förändringar i ditt ledarskap efter utbildningen? På vilket sätt/vilken respons har du fått?

Har du haft kontakt med övriga chefer i efterhand där ni har pratat om sådant som togs upp under utbildningen? Om ja, hur har du upplevt denna kontakt? Vad pratade ni om? Ge gärna exempel.

Anser du att denna kontakt påverkat dina möjligheter att använda det du lärt dig från utbildningen i ditt dagliga arbete? Hur?

Har du fått det stöd du känner att du behöver i ditt ledarskap efter utbildningen? (från chef, kollegor, medarbetare?) På vilket sätt?

Uppföljning

Har det gjorts några uppföljningsinsatser efter genomförd utbildning? Vilken typ av uppföljning har det varit? (tillvägagångssätt och innehåll)

Vad anser du att organisationen skulle kunna göra för att på bästa sätt stödja dig i användandet av kunskaperna från ledarskapsutbildningen?

Efter avslutad utbildning, finns det fortfarande områden som du vill utveckla i din roll som ledare där du behöver stöd från organisationen? Om ja, vad för typ av stöd skulle det kunna vara?

Övrigt

Är det någonting utöver det vi har pratat om som du vill ta upp? Några frågor?
